

Iben Mundal  
Maren Fiske-Nygaard

## «Men summa summarum er relasjon det aller viktigste»

En fenomenologisk-hermeneutisk studie av tre  
kontaktlærere, og deres elever, sin opplevelse av  
lærerens rolle som tilrettelegger for gode  
relasjoner mellom elever på åttende trinn.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

Mai 2023



Iben Mundal  
Maren Fiske-Nygaard

## **«Men summa summarum er relasjon det aller viktigste»**

En fenomenologisk-hermeneutisk studie av tre  
kontaktlærere, og deres elever, sin opplevelse av  
lærerens rolle som tilrettelegger for gode relasjoner  
mellom elever på åttende trinn.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Jan Arvid Haugan  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Å høyre til

Vondt er av alle andre  
bli trakka på og trengd.  
Men vondare å veta  
at du er utestengd.

Det er så mangt i livet  
du ventar deg og vil.  
Men meir enn det å vera,  
er det å høyre til.

*Jan-Magnus Bruheim*

## Forord

Å levere masteroppgave er skikkelig stas. Men enda mer stas er det å gjøre det sammen med sin beste venn. Arbeidet med dette masterprosjektet har fått oss til å verdsette vår relasjon enda mer, da det har vist oss hvor uvurderlig gode relasjoner er for å ha det godt på skolen, og i livet ellers. Relasjoner mellom elever har vært et tema som har ligget vårt hjerte nært gjennom hele utdanningen. Det var derfor et naturlig tema å velge til masteren. Nå som masteren er skrevet og levert, sitter vi igjen med enda større bevissthet om viktigheten av gode relasjoner, vår rolle som relasjonsbyggere, og hvordan vi kan legge til rette slik at elevene våre kan få oppleve liknende relasjoner.

Vi vil takke dyktige informanter, som har gitt oss tilgang til sine refleksjoner, og gjennom disse har belyst sider ved tematikken vi aldri ville tenkt oss til selv. Takk for gode innsikter og at dere tar tematikken på alvor. Vi vil også gi en stor takk til vår veileder Jan Arvid Haugan. Takk for tydelige tilbakemeldinger, raske svar, åpenhet for våre ideer, gode tips, og ikke minst oppløftende ros! Sistnevnte har gitt oss masse selvtillit og gjort oss selvstendige og trygge på egen beslutningstaking i skriveprosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid fra start til slutt. For at vi har bygget hverandre opp, vært gode støttespillere, spilt hverandre gode, vært hverandres skarpeste kritikere, og vært rause med hverandre når det har vært behov for det. Uten hverandre hadde det sikkert gått, men det ville gått mye dårligere, og prosessen ville vært kjedeligere og mye mer frustrerende. Vi klarte det! Med vennskapet i behold! Fjo!

Trondheim

Våren, 2023

Iben Mundal & Maren Fiske-Nygaard

## Sammendrag

Lærere i dagens skole har mange roller. Lærerprofesjonen består blant annet av å være formidler av fag, tilrettelegger for læring, veileder, omsorgsgiver, relasjonsbygger, og sikkert mye, mye mer. Bakgrunnen for denne studien var et ønske om å sette et søkelys på hvordan lærere arbeider for å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner mellom elever i en klasse. Formålet med studien var å få dypere innsikt i, og en bedre forståelse av det daglige arbeidet lærere på åttende trinn gjør for å tilrettelegge for gode elev-elev-relasjoner. For å få mest mulig kunnskap og innsikt i lærernes og elevenes erfaringer ble det formulert en problemstilling med to tilhørende forskningsspørsmål:

*Hvilken opplevelse har tre lærere og deres elever på åttende trinn av betydningen av elev-elev-relasjoner i en klasse, og hvilke muligheter og begrensninger finnes i arbeidet med å tilrettelegge for disse?*

- 1. Hvordan forstår elevene og lærerne betydningen av elev-elev-relasjoner i en klasse?*
- 2. Hvordan forstår lærerne sitt ansvar som tilretteleggere for gode elev-elev-relasjoner?*

Studiens funn indikerer at elev-elev-relasjoner er avgjørende for elevers læring og trivsel på ungdomstrinnet, og særlig for elever med spesialpedagogiske behov. Videre har studien vist at lærerens relasjonskompetanse, særlig knyttet til evnen til mentalisering og prioriteringer knyttet til tid og tilstedeværelse, er avgjørende faktorer for lærerens evne til å tilrettelegge for gode relasjoner mellom elever på ungdomstrinnet. Vi har med utgangspunkt i empiri, teori og egen forståelse utviklet to konsepter: (1) «En god relasjonell spiral», som handler om hvordan læreren gjennom systematisk relasjonsarbeid, preget av god mentaliseringsevne og prioriteringer, vil kunne føre til en selvforsterkende effekt. Og (2) «Lærerens medierende hånd», som handler om læreren som fasilitator for utviklingen av elev-elev-relasjoner.

Undersøkelsens teoretiske perspektiver er først og fremst hentet fra teori og forskning om lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner, klasseledelse, relasjonskompetanse, sosiokulturell teori og psykologiske teorier om tilhørighet og mentalisering. Det er også benyttet forskning fra andre områder innenfor pedagogikken som har vært hensiktsmessig for å belyse problemstillingen.

For å svare på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene, ble det innhentet datamateriale ved å benytte dybdeintervju av tre lærere og fokusgruppeintervju av grupper av deres elever. Utvalget besto av tre lærere og 14 elever på åttende trinn, fra tre forskjellige skoler. Studien vår har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det vil si at gjennom å få innblikk i informantenes livsverden, ønsker vi å beskrive og utforske deres erfaringer og forståelse av et fenomen, som i vår studie er elev-elev-relasjoner.

Betydningen av relasjoner i skolen gjenspeiler seg i forskning og litteratur, men da særlig knyttet til lærer-elev-relasjonen. I litteratursøk har vi erfart at det dog er mer begrenset tilgang til litteratur om elev-elev-relasjoner. Begrenset tilgang til litteratur om temaet betyr ikke at elev-elev-relasjonene er mindre betydningsfulle i skolen. Fraværet av forskning på feltet kan kanskje knyttes til en oppfatning at man som lærer ikke står i posisjon til å påvirke relasjonene som oppstår mellom elever, men dette kan vi ikke konstatere. Resultatene av undersøkelsen vår bekrefter at gode relasjoner til medelever er minst like

viktige som gode relasjoner til læreren i skolen. Informantene ser ut til å ha en felles forståelse av elev-elev-relasjoner som betydningsfull faktor for trivsel, opplevelse av tilhørighet og faglige prestasjoner. Lærernes forståelse av relasjoners betydning ser ut til å være spesielt viktig i det spesialpedagogiske arbeidet. Funnene våre viser at det å skape gode relasjoner både mellom lærer-elev og elevene imellom er utfordrende. Som fremtidige lærere opplever vi at vi kan for lite om hvordan vi kan legge til rette for gode relasjoner mellom elever. For å bidra med mer forskning på feltet, men også for egen kompetanseutvikling, var målet med denne studien å finne ny og generaliserbar kunnskap om lærerens rolle som tilrettelegger for relasjoner mellom elevene sine.



## **Abstract**

Teachers in today's schools have many roles. The teaching profession involves being a subject facilitator, learning facilitator, mentor, caregiver, relationship builder, and much more. The background for this study was a desire to shed light on how teachers work to establish, develop, and maintain relationships among students in a classroom. The purpose of the study was to gain deeper insight and better understanding of the daily work that teachers in the eighth grade do to facilitate positive peer relationships. To gather knowledge and insights into the experiences of teachers and students, a research question with two associated sub-questions was formulated:

*What experience do three teachers and their students in eighth-grade have of the importance of peer-relations in a classroom, and what opportunities and limitations exist in facilitating them?*

- 1. How do students and teachers understand the importance of peer relationships in a classroom?*
- 2. How do teachers perceive their responsibility as facilitators of positive peer relationships?*

The findings of the study indicate that peer relationships are crucial for students' learning and well-being at the secondary level, particularly for students with special educational needs. Furthermore, the study has shown that the teacher's relational competence, especially related to the ability to mentalize and prioritize time and presence, are crucial factors for the teacher's ability to facilitate good relationships among students at the secondary level. Based on empirical evidence, theory, and our own understanding, we have developed two concepts: (1) «A good relational spiral», which is about how the teacher, through systematic relational work characterized by good mentalizing ability and priorities, can lead to a self-reinforcing effect. And (2) «The teacher's mediating hand», which is about the teacher's role as a facilitator for the development of peer relations.

The theoretical perspectives of the study are primarily drawn from theory and research on teacher-student relationships and peer relationships, classroom management, relational competence, sociocultural theory, and psychological theories of belonging and mentalization. Research from other areas within pedagogy that have been relevant to highlight the research question has also been used.

To answer the research question and its associated sub-questions, we collected our data through in-depth interviews with three teachers and focus group interviews with groups of their students. The sample consisted of three teachers and 14 eighth-grade students from three different schools. The study employed a phenomenological-hermeneutic approach, aiming to describe and explore the informants' experiences and understanding of the phenomenon of peer relationships by gaining insights into their lifeworld.

The importance of relationships in schools is reflected in research and literature, particularly concerning the significance of teacher-student relationships. Literature searches revealed a more limited availability of research on peer relationships. However, the limited access to literature on the topic does not imply that peer relationships are less significant in schools. The absence of research in this field may be attributed to a perception that teachers are not in a position to influence the relationships that arise between students, but this cannot be definitively concluded. The results of the study confirm that

positive relationships with peers are at least as important as positive relationships with teachers in schools. The informants appear to share an understanding of peer relationships as a significant factor in students' well-being, sense of belonging, and academic performance. The teachers' understanding of the importance of relationships seems to be particularly crucial in special education work. Our findings demonstrate that establishing positive relationships between teachers and students and among students is challenging. As aspiring teachers, we feel that we have limited knowledge of how to facilitate positive peer relationships. The aim of this study has been to contribute to more research in this field and to our own professional development by seeking new and generalizable knowledge about the teacher's role as a facilitator of relationships among students.

## Innholdsfortegnelse

1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	1
1.2 Studiens formål, avgrensing og problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens oppbygning .....	3
2 Teori .....	4
2.1 Hva er relasjoner?.....	4
2.2 Hvorfor er relasjoner viktig? .....	5
2.2.1 Need-to-belong teori .....	5
2.2.2 Sullivans mellommenneskelige teori .....	6
2.3 Hvordan legge til rette for gode elev-elev-relasjoner?.....	7
2.3.1 Vygotskys syn på læring og utvikling .....	7
2.3.2 Relasjonskompetanse .....	9
2.3.3 Klasseledelse .....	10
2.3.4 Mentalisering .....	11
2.4 Oppsummerende refleksjon.....	13
3 Metode .....	14
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	14
3.1.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv .....	15
3.2 Forforståelse .....	16
3.3 Metodisk tilnærming.....	16
3.3.1 Forskningsintervju som metode .....	17
3.3.2 Dybdeintervju .....	17
3.3.3 Fokusgruppeintervju.....	18
3.4 Litteratursøk .....	18
3.5 Datainnsamling.....	19
3.5.1 Utvalg og informanter.....	19
3.5.2 Rekruttering .....	20
3.5.3 Utforming av intervjuguidene .....	21
3.5.4 Gjennomføring av intervjuene.....	22
3.5.5 Transkribering .....	23
3.6 Databehandling .....	24
3.6.1 Dataanalyse .....	24
3.6.2 Koding .....	25
3.6.3 Empirisk-analytiske referansepunkter .....	25
3.6.4 Kodegruppering .....	26

3.6.5	Utvikling av konsepter .....	26
3.6.6	Teoriutvikling.....	27
3.7	Forskningsskvalitet .....	28
3.7.1	Validitet .....	28
3.7.2	Reliabilitet.....	29
3.7.3	Generaliserbarhet .....	31
3.7.4	Forskningens integritet .....	32
3.7.5	Transparens .....	32
3.8	Etiske hensyn.....	32
3.8.1	Frivillig samtykke .....	33
3.8.2	Konfidensialitet .....	33
3.8.3	Anonymitet .....	33
4	Presentasjon av resultater og drøfting .....	35
4.1	Elevenes og lærernes forståelse av betydningen av elev-elev-relasjoner i skolen .	35
4.1.1	Trivsel og tilhørighet.....	35
4.1.2	Relasjoner versus faglig læring .....	38
4.2	Læreren som relasjonsbygger.....	39
4.2.1	Mentalisering .....	41
4.2.2	Tilstedeværelse, innstilling og væremåte.....	44
4.2.3	Klasseledelse, organisering og tidlig innsats .....	46
4.2.4	Begrensninger i lærernes arbeid med relasjoner.....	49
4.2.5	Oppsummerende refleksjon .....	53
5	Avslutning .....	54
5.1	Konseptutvikling .....	54
5.2	Avsluttende refleksjon og tanker om fremtidens forskning .....	55
	Litteraturliste .....	57
	Vedlegg .....	63

# 1 Innledning

«Men summa summarum er relasjon det aller viktigste» - utsagn fra en lærer.

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Tenk deg tilbake til egen skolegang. Hva var det som gjorde at du trivdes og hadde det bra? Og om du ikke hadde det bra: hva var årsaken til det? I de fleste tilfeller er svaret på disse spørsmålene relasjoner og vennskap, eller fravær av det. Å mestre det sosiale, å få gode relasjoner til jevnaldrende og å oppleve å høre til, har mye å si for elevers sosiale og faglige utvikling, og deres psykiske helse nå og senere i livet (Nordahl et al., 2016, s. 2). Til tross for viktigheten av gode relasjoner til jevnaldrende i skolen, la Opinion for mental helse i mars 2023 frem rapporten «Hvordan har du det egentlig?», om unges psykiske helse. Tallene fra rapporten viser at hver femte ungdom mellom 12 og 20 år har få eller ingen venner. Én av fem elever gruer seg til å gå til skolen. Én av ti elever har ikke noen å være med i friminuttene (Opinion for Mental Helse, 2023, s. 30-33). Med andre ord er det mange elever i dagens skole som har dårlige forutsetninger for sosial og faglig læring og utvikling. Som fremtidige lærere ønsker vi å undersøke hvordan vi kan endre denne trenden. Og fordi ungdommers relasjoner til jevnaldrende ofte utvikles i klasserommet, står vi og andre lærere, ifølge Kilday et al. (2023), i en unik posisjon for å kunne forme de unges erfaringer med jevnaldrende (s. 278). *Men hvordan gjør vi det?*

Denne studien er gjort med et spesialpedagogisk bakteppe. Selv om problemstillingen kan sies å favne elever i skolen generelt, har vi særlig fokusert på hvordan lærere kan legge til rette for elever som mangler gode relasjoner og er utsatt for utenforskap. Med et spesialpedagogisk blikk er fokuset på relasjoner til medelever spesielt viktig, da forskning viser at elever med spesielle behov er en særlig utsatt gruppe når det kommer til utenforskap, ensomhet og mangel på gode relasjoner til jevnaldrende (Frostad & Pijl, 2007, s. 15; Frostad et al., 2011, s. 83). Kvaliteten på relasjonene til lærere og medelever er avgjørende for elevenes fungering og trivsel i skolen. Betydningen av relasjonene er imidlertid særlig viktig for elever med spesialpedagogiske behov (Drugli, 2012, s. 77). Vår problemstilling kan dermed knyttes til spesialpedagogikk som fagfelt, da det er særlig relevant å fokusere på relasjonsarbeid i møte med elever med spesialpedagogiske behov.

Etter snart fem år på lærerutdanningen, sitter vi igjen med mange opplevelser fra ulike praksisperioder ved ulike skoler. Vi har vært vitner til klasserom der relasjonene blant lærere og elever, og elevene imellom, har fungert svært godt, og der følelsen av fellesskap har stått sterkt. Vi har også opplevd klasserom der elever har havnet utenfor fellesskapet, og som selv har uttrykt fravær av vennskap og tilhørighet. Dette har vekket en stor nysgjerrighet i oss, da vi snart selv skal tre inn i læreryrket og forholde oss til slike utfordringer.

Forskning viser at elever på ungdomsskolen er en utsatt gruppe for utenforskap og ensomhet (Opinion for Mental Helse, 2023, s. 30; Haugan, 2020b, s. 87). Samtidig viser nyere forskning at elever som opplever at læreren er støttende i etableringen av jevnaldrende relasjoner, føler seg mer støttet av jevnaldrende (Kilday, 2023, s.293). Som lærere spiller vi med andre ord en viktig rolle. Det trengs mer forskning innenfor dette

feltet. Bierman (2011) viser til at i hvilken grad lærere kan endre sosiale strukturer i medelevers økologi, er et viktig og lite undersøkt område. Forskning er nødvendig for å bedre forstå lærerens innflytelse på relasjoner mellom elever (s. 300).

Med våre erfaringer fra praksis, sammen med det forskningslitteraturen forteller om tematikken nå, samt det forskningslitteraturen etterlyser mer forskning på, lurer vi på: hvordan forstår lærere betydningen av, og sin rolle i å skape gode elev-elev-relasjoner. Dette interessefeltet førte oss inn på prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen» som er en longitudinell studie av en kohort på ca. 1450 elever (av totalt 2000 elever) som startet i 7. klasse skoleåret 2021/2022. Prosjektet følger denne 2009-generasjonen gjennom siste del av grunnskolen og videregående skole. Studien avsluttes våren 2028. Totalt 15 av 18 ungdomsskoler i Trondheim kommune deltar i prosjektet. Den overordnede hensikten med prosjektet er å utforske sammenhengen mellom opplevelse av velvære og tilhørighet, og utvalgte predikerende/medierende faktorer på henholdsvis individ-, klasse-, og skolenivå. Prosjektgruppa består av Jan Arvid Haugan (ILU, NTNU, prosjektleder), Per Frostad (IPL, NTNU), Astrid Hoås Morin (IPL, NTNU), Kathrine Lervold (ILU, NTNU), Gro Marte Strand (ILU, NTNU) og Wibeke Johansen (IPL, NTNU). Vårt bidrag til prosjektet er relevant blant annet fordi det tar for seg lærerperspektivet. Prosjektets datainnsamling baserer seg hovedsakelig på undersøkelser gjort på elever, dybdeintervjuer med elever og sosiometriske undersøkelser. Ved å inkludere lærerens perspektiver på tilrettelegging for gode relasjoner mellom elever, og på den måten jobbe for et bedre skole- og klassemiljø, mener vi at vår oppgave er et viktig bidrag i lys av prosjektets hensikt.

## 1.2 Studiens formål, avgrensning og problemstilling

Formålet med studien vår har vært å få bredere innsikt i, og kunnskap om, hvordan lærere legger til rette for gode relasjoner mellom elevene i en klasse, og hvordan dette henger sammen med elevenes opplevelse av dette. Dette med særlig fokus på relasjonen mellom elever. Intervju av lærere og elever i fokusgrupper har både bekreftet betydningen av gode elev-elev-relasjoner, og gitt oss en større forståelse for betydningen av elev-elev-relasjoner. Vi har også blitt klokere på hvordan lærere arbeider med relasjonsbygging i praksis. Derfor valgte vi i vår studie å belyse dette temaet. I lys av våre begrunnelser og formål, formulerte vi problemstillingen vår slik:

*Hvilken opplevelse har tre lærere og deres elever på åttende trinn av betydningen av elev-elev-relasjoner i en klasse, og hvilke muligheter og begrensninger finnes i arbeidet med å tilrettelegge for disse?*

Elev-elev-relasjoners betydning, lærerens ansvar for etableringen av elev-elev-relasjoner og begrensninger i arbeidet med dette, er omfattende temaer. Derfor har vi utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår elevene og lærerne betydningen av elev-elev-relasjoner i en klasse?*
2. *Hvordan forstår lærerne sitt ansvar som tilretteleggere for gode elev-elev-relasjoner?*

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Vi har bygget opp oppgaven vår slik: Vi har valgt å dele opp teorikapittelet i tre deler, som tar for seg følgende: 1) Hva er elev-elev-relasjoner?, 2) Hvorfor er elev-elev-relasjoner viktig i skolen? 3) Hvordan kan læreren legge til rette for gode elev-elev-relasjoner i en klasse? Innenfor hvert delkapittel har vi introdusert teoretiske perspektiver samt forskningslitteratur vi mener er relevante for vår problemstilling. I metodekapittelet har vi gjort rede for våre forskningsstrategier, hvordan informantene våre ble rekruttert i studien og hvordan undersøkelsene ble gjennomført. Metoden vi har brukt som analyseverktøy er Tjoras (2021) SDI-metode. Deretter kommer presentasjon av funn, som drøftes i lys av våre tolkninger og oppgavens teoretiske forankring. Avslutningsvis kommer en oppsummering, hvor vi til slutt redegjør for konseptutviklingen, og våre tanker om forskning vi mener kan være verdifull for fremtiden.

## 2 Teori

I dette kapittelet skal vi presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Kapittelet innleder med en redegjørelse av teori og forskning på *hva* relasjoner er, nærmere bestemt lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Deretter presenterer vi teori og forskning knyttet til *hvorfor* elev-elev-relasjoner er viktig i skolen. Til slutt ser vi på *hvordan* læreren kan legge til rette for gode elev-elev-relasjoner.

### 2.1 Hva er relasjoner?

I skolen kommer elevene i kontakt med lærere og medelever som de vil utvikle mer eller mindre tette relasjoner med. I vår oppgave vil lærer-elev-relasjonen stå som et viktig utgangspunkt for elev-elev-relasjoner, men det er sistnevnte som vil være vårt hovedfokus. Det er gjort mye forskning på lærer-elev-relasjoners betydning i skolen, men ikke like mye utforsket er betydningen av elev-elev-relasjoner.

Ifølge Mausethagen og Kostøl (2010) knyttes relasjoner til det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker. Alle mennesker fødes inn i relasjoner, og er avhengig av menneskelige disse gjennom hele livet (s. 232). Hvilke relasjoner som er viktigst for oss forandrer seg, og i ungdomsalderen blir man mer uavhengig av foreldre og familierelasjoner, mens relasjoner til jevnaldrende får en mer fremtredende betydning (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 19-20). Relasjonsbegrepet kan også knyttes til hvordan læreren legger til rette for samspill mellom elevene, gjennom kommunikasjon og interaksjon i og utenfor klasserommet. Slik peker Mausethagen og Kostøl (2010) på at all undervisning og læring forutsetter ivaretagelse og utvikling av relasjoner med og mellom elevene (s. 232).

Klomstén og Fikse (2021) hevder at det å skape relasjoner av god kvalitet, og positive fellesskap for alle elever, er helt sentralt i skolen, og at relasjonskvaliteten gjelder både lærer-elev- og elev-elev-relasjonen (s.31). Michelet (2019) problematiserer at til tross for at det er tre sentrale læringsressurser for elevene: *lærerne*, *faget* og *medelevene*, er det stort sett kun lærerne og faget som utnyttes (s. 14). Elev-elev-relasjoner handler om relasjonene som etableres og kontinuerlig utvikles mellom elevene i skolen, og kvaliteten på disse. Lærer-elev-relasjoner handler om lærerens evne til å etablere gode relasjoner til elevene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 94-104). I vår oppgave er hovedfokuset elev-elev-relasjoner, men disse kan ikke ses som uavhengige av forholdet elevene har til læreren. Drugli (2012) skriver at relasjoner mellom elevene i stor grad avhenger av forholdet til læreren (s. 86). Dette utgjør derfor en sentral del av den forskningsbaserte begrunnelsen for lærerens ansvar knyttet til tilrettelegging av gode relasjoner mellom seg selv og elevene (Moen, 2016a, s. 13; Wang et al., 2022, s. 28).

Fag er uten tvil en sentral del av skolen, men skolens mandat omfatter mer enn bare å undervise i fag. Skrøvset et al. (2017) argumenterer for den relasjonelle kompetansens betydning, både i skolen og i lærerutdanningen for øvrig, i en tid hvor fagkompetansen har fått mye plass og oppmerksomhet. De skriver at relasjonskompetansen, sammen med fagkunnskap, er en helt sentral del av lærerens kunnskapsbase (s. 9). Videre argumenterer de for at relasjonell kompetanse er en del av lærerprofesjonaliteten, da elevenes faglige



utvikling og relasjoner ikke kan ses som uavhengig av hverandre (Skrøvset et al., 2017, s. 16). I denne oppgaven søker vi å finne ut hvorvidt lærere kan skape gode elev-elev-relasjoner. Vi vil ikke omtale disse relasjonene som vennskap, da kriterier for vennskap er sider ved en relasjon som ikke kan kontrolleres av andre enn personene i relasjonen. I et vennskap forutsettes gjensidighet og et ønske om å være i vennskapsrelasjonen over tid (Kvelling & Haugan, 2022b, s. 87-88). Vi skal videre se nærmere på hvorfor gode relasjoner mellom elever er viktig i skolen.

## 2.2 Hvorfor er relasjoner viktig?

### 2.2.1 Need-to-belong teori

Følgende teori tar for seg betydningen av tilhørighet. Det finnes flere definisjoner av hva tilhørighet er. Baumeister og Leary (1995) har gitt betydelige bidrag til psykologi ved å bygge en solid empirisk og konseptuell forståelse av vårt medfødte behov for tilhørighet. De utviklet teorien *need-to-belong*, som sier at «all human beings have a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting, positive, and significant interpersonal relationships» (Baumeister & Leary, 1995 s. 497). Med utgangspunkt i dette, kan mellommenneskelige relasjoner ses som en avgjørende faktor for opplevelsen av å høre til, og mangel på slike relasjoner kan ses som fravær av et grunnleggende menneskelig behov.

Behovet for å høre til har to hovedtrekk. Det første viser til at mennesker trenger hyppige personlige interaksjoner med andre mennesker. Ideelt sett vil disse interaksjonene være positive eller hyggelige, og det er viktig at flertallet av disse interaksjonene er fri for konflikter og negativ påvirkning. Det andre hovedtrekket viser til at mennesker må oppfatte at det er et mellommenneskelig bånd eller forhold preget av stabilitet og omsorg for hverandres velvære, og at dette vedvarer over tid. Dette aspektet gir en relasjonell kontekst til menneskers interaksjoner med andre, og derfor er oppfatningen av selve relasjonen avgjørende for å tilfredsstille behovet for å høre til (Baumeister & Leary, 1995, s. 500).

Baumeister og Leary (1995) beskriver opplevelse av tilhørighet som et menneskelig grunnleggende behov, og at behovet for å føle tilhørighet er en av de mest betydningsfulle kildene for menneskelig motivasjon. De viser videre til at mennesker alltid søker sosial kontakt og instinktivt vil gjøre det de kan for å være en del av en gruppe. De hevder at behovet for tilhørighet har flere og betydelige effekter på følelser og kognisjon: sosiale tilknytninger skaper positive følelser, motivasjon og bedre mental helse (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Videre viser de til at mangel på tilhørighet kan forårsake en rekke uheldige konsekvenser. Både psykiske og fysiske problemer er mer vanlig hos mennesker som mangler sosial tilhørighet, der symptomer kan vise seg gjennom økende atferdsmessige utfordringer, økt stress, redusert lykkefølelse, spiseforstyrrelser og selvmordstendenser (Baumeister & Leary, 1995, s. 520).

Abdollahi et al. (2020) hevder at opplevelse av tilhørighet i skolen har positiv innvirkning på elevene, mens mangel på tilhørighet korrelerer med symptomer på depresjon. Opplevelse av tilhørighet fremmer elevens mentale helse, følelsesmessige velvære, faglige

ferdigheter, sosial inkludering, livstilfredshet, selvtillit, redusert skolefravær, redusert fravær, redusert følelse av isolasjon og ekskludering, sterkere tiltro til egne prestasjoner og evner til å lykkes faglig (s. 829). Forskningen viser at ensomhet, utenforskap, mangel på gode elev-elev-relasjoner og vennskap er et problem i dagens skole. I studien «Hvordan har du det egentlig?» har Opinion for Mental Helse (2023) kartlagt psykisk helse som fenomen, internetts rolle, skolesituasjon og forhold til skoleapparatet. Spesielt interessant i vår sammenheng er funnene knyttet til skolen som sosial arena. Disse funnene indikerer at nesten hver tiende ungdom ikke har venner og dermed ikke har noen å dele tiden i undervisningspauser med, at hver femte elev gruer seg til å gå på skolen, at hver tiende elev melder om hyppig undervisningsfravær og at tre av ti opplever mobbing i en eller annen form (s. 30-33).

Etter nesten 30 års forskning på tilhørighet, har forskningen nå en viktig rolle for å møte et av samfunnets mest komplekse utfordringer, nemlig ensomhet. Videre har forskning på tilhørighet bred relevans for pedagogisk psykologi, og da med tanke på den kritiske betydningen som tilhørighet har for elevers trivsel, faglige prestasjoner i skolen (Allen et al., 2022, s. 1134). Allen et al. (2022) forklarer hvordan opplevelse av tilhørighet, og særlig tilhørighet i skolen, har sterk kortsiktig og langsiktig påvirkning på elevers psykiske helse og skolefaglige ferdigheter (s. 1133). Vi skal videre presentere et teoretisk perspektiv som underbygger viktigheten av relasjoner ytterligere.

### **2.2.2 Sullivans mellommenneskelige teori**

Sullivan (1953) deler Baumeister og Learys (1995) syn på tilhørighet som et av menneskets primære og biologiske behov. Sullivan er kjent for utviklingen av mellommenneskelig teori der han forklarer betydningen av barns relasjoner med jevnaldrende (Kvillo & Haugan, 2022b, s. 89). Han beskriver et vedvarende samspill mellom individet og en helhet av faktorer, blant annet tilknyttet andre mennesker, kulturelle, psykososiale og fysiske forhold, som er av stor betydning for menneskelig liv (Sullivan, 1953, s. 265). Sullivan (1953) forstår selvet som et åpent system og som en prosess der individet alltid vil definere seg selv ut fra sine pågående relasjonelle erfaringer. Ifølge han kan ikke selvet defineres eller ses uten relasjon til et annet selv, fordi mennesker inngår kontinuerlig i hverandres relasjonelle liv og er avhengige av hverandre (s. 247).

Ifølge Sullivans mellommenneskelige teori, blir relasjoner med jevnaldrende spesielt betydningsfulle fra tidlig ungdomsalder. I løpet av ungdomsårene øker behovet for kontakt med, og avhengigheten til, jevnaldrende. Behovet for intimitet gjennom tette relasjoner blir mer fremtredende. Relasjoner til jevnaldrende blir i denne perioden verdifullt for individets selvaksept (Kvillo & Haugan, 2022b, s. 87-89; Sullivan, 1953, s. 265). I ungdomsårene er det ikke lenger bare viktig å ha venner, men også å tilhøre større sosiale grupper, slik som en skoleklasse, for å være fornøyd med sitt sosiale liv. Sullivans mellommenneskelige teori betoner spesielt frykten for ensomhet. Sullivan ser på ensomhet som en alvorlig trussel som frarøver mennesker mening og utviklingsmuligheter. Han forklarer at mangelen på vennskap fra tidlig ungdomsalder fører til svak selvaksept og en følelse av ensomhet (Kvillo & Haugan, 2022b, s. 98; Sullivan, 1953, s. 261). Ifølge Kvillo og Haugan (2022b) kan opplevelsen av ensomhet, særlig i ungdomsalderen, knyttes til mangelen på følelsen av å høre til en gruppe av jevnaldrende (s. 87).

I tenårene tilbringer ungdommer mer tid med jevnaldrende, og normer og karakteristikk av disse ungdomsnettverkene blir i økende grad viktige sosialiseringssaktører. Ungdomstiden er en utviklingsperiode som karakteriseres av behovet for å passe inn med jevnaldrende (Wang et al., 2018, s. 148-149). Morin (2020b) har i sin studie blant annet undersøkt forholdet mellom elevers opplevelse av lærerens støtte, det sosiale klasseromsmiljøet og ensomhet blant videregående elever. Studien fant at den sterkeste medvirkende årsaken til elevenes ensomhet i skolen var deres oppfatning av det sosiale klasseromsmiljøet, og at læreren kan bidra til å forebygge ensomhet blant elevene gjennom å legge til rette for et positivt sosialt miljø i klassen (s. 1667). Selv om studien er gjort på elever i videregående skole, mener vi at funnene også kan ses som et viktig bidrag til forståelsen av lærerens rolle for elever på ungdomstrinnet. Wang et al. (2020) fant i sin metaanalyse at klasseromsklimaet var av stor betydning for psykisk helse, faglig utvikling og sosiale velvære. Lærerstøtte, gode vennskap og sosial støtte fra jevnaldrende viste seg som viktige faktorer for elevers opplevelse av sosial tilhørighet (s. 15), og er dermed faktorer som kan motvirke ensomhet. Dette belyser det ansvaret læreren har tilknyttet arbeid med å skape gode relasjoner både mellom seg selv og sine elever, men også mellom elevene.

I tillegg til at tilhørighet og mellommenneskelige relasjoner er grunnleggende menneskelige behov, og at disse behovene må oppfylles for at elevene skal ha det bra og lære på skolen, kan betydningen av lærerens arbeid med relasjoner knyttes til lovverket. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Dette fordrer gode relasjoner til lærere og medelever. For å kunne legge til rette elevenes emosjonelle, faglige og sosiale kompetanse, er man avhengig av et trygt psykososialt miljø og gode relasjoner (NOU 2015:8, s. 76). Skolen er en sentral og viktig arena for barns sosiale utvikling. På skolen danner barn relasjoner med andre barn og voksne, og skolen er derfor en viktig arena for barns sosiale samhandlinger med både lærere og medelever. I overordnet del av læreplanen utdypes skolens ansvar for å støtte og bidra til elevenes sosiale utvikling: «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Vi skal videre se på hvordan læreren kan legge til rette for gode relasjoner mellom elever.

## **2.3 Hvordan legge til rette for gode elev-elev-relasjoner?**

### **2.3.1 Vygotskys syn på læring og utvikling**

Det finnes ulike teorier og ulike syn på hvordan læring skjer. I Vygotskys sosiokulturelle teori blir mennesket betraktet som et sosialt vesen, og sosialt samspill som avgjørende for læring og utvikling. Ifølge Vygotsky må individet delta i sosiale samspill for å kunne ta til seg kunnskap. Han så på læring og utvikling som noe som går fra å være en sosial aktivitet til å bli en individuell tilstand, og at mennesker lærer og utvikler individet i fellesskap med andre (Vygotsky, 1978, s. 57). Dette forklarer han som at hver funksjon i barnets kulturelle utvikling opptrer på to nivåer: først på det sosiale nivået, som han definerer som det *interpsykologiske plan*, og viser til det som skjer mellom mennesker. Til slutt skjer det på det individuelle nivået, på det *intrapsykologiske plan*, som viser til at det skjer inni barnet

(Vygotsky, 1978, s. 57). Prosessen mellom det interpsykologiske og det intrapsykologiske plan kaller han *internalisering* (Vygotsky, 1978, s. 56).

Vygotsky ser på internalisering som en vesentlig prosess i utviklingen av høyere mentale funksjoner. Evnen til å lære andre, og til å lære av andre, er en karakteristisk egenskap hos mennesker. Denne evnen vil alltid involvere en prosess med å internalisere det som først erfares i samhandling med andre som allerede tidligere hadde internalisert den læringen (Moen, 2022, s. 271; Taber, 2020, s. 278). Internalisering innebærer imidlertid ikke at individet er en passiv mottaker, men er en aktiv prosess der individet rekonstruerer aktiviteter i samhandling med andre, slik at kunnskapen etter hvert blir en del av en selv. Disse prosessene vil likevel alltid ha sin opprinnelse i miljøet som man lever i og vokser opp i. Slik vil individets mentale funksjoner være et sosialt produkt som erverves og dannes i interaksjon med omgivelsene. Hovedpoenget til Vygotsky er at mennesket må forstås ut fra den sosiale konteksten de er en del av. På skolen møter elevene kulturens normer og verdier, kunnskaper og ferdigheter, krav og forventninger når de samhandler med medelever og voksne. Disse normene vil deretter bli en del av dem selv (Moen, 2022, s. 271; Taber, 2020, s. 278).

Et viktig poeng utviklet av Vygotsky, er at læring skjer med utgangspunkt i sosial interaksjon (Moen, 2022, s. 273). Ifølge Vygotsky er læring *mediert*, noe som vil si at læring skjer gjennom bruken av det han kaller for *artefakter* (verktøy) (Moen, 2022, s. 271). Begrepet mediering kommer av det latinske «mediare», som betyr å være i midten (Lundby, 2022). Vygotsky ser på mediering som det som ellers ikke ville vært mulig. Andre kan mediere for oss, og vi kan bruke artefakter for å mediere aktiviteter. Han var opptatt av artefaktenes betydning og rolle for menneskers læring og utvikling, og anså bruken av artefakter som sentral for denne utviklingen (Taber, 2020, s. 280). Disse artefaktene kan være både materielle og symbolske, og de omtales sammen som *kulturelle redskaper* fordi de har sin opprinnelse og utvikling i sosiale og kulturelle settinger og er produkter av menneskelig samhandling (Moen, 2022, s. 271; Taber, 2020, s. 280). Dette ses på som sosialt av natur, fordi verktøyene vi bruker (både fysiske gjenstander og symbolske verktøy) leveres av kulturen man befinner seg i. Et eksempel kan være en elev som har internalisert symbolske verktøy (for eksempel hvordan det kan oppføre seg hensiktsmessig i en gitt sosial situasjon), og som nå kan bruke dem uten hjelp fra for eksempel en lærer. Dette kan ses som et resultat av tidligere mediert tilgang til slike systemer i samhandling med andre.

I undervisningsøyemed er Vygotskys medieringstrekant sentral. Den består av tre hovedkomponenter: artefakt (verktøy), individet (subjekt) og omgivelsene (objekt). Individet representerer den lærende personen. Artefaktet representerer det materielle eller symbolske objektet som brukes til å løse oppgaven eller lære en ferdighet. Omgivelsene representerer den sosiale og kulturelle konteksten som læringen skjer i (Taber, 2020, s. 281). Vygotsky forklarer at læringen skjer når individet bruker verktøyet i samhandling med omgivelsene, og slik oppdager nye måter å løse problemer på eller tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på. Vygotsky vektlegger betydningen av sosial og kulturell interaksjon i menneskers læring og utvikling. Dette fordrer at individet må være i stand til å internalisere ideene og ferdighetene som tilegnes gjennom samspillet med verktøyet og omgivelsene. Medieringstrekanten kan fungere som en modell for pedagogisk praksis i skolen. Gjennom at læreren fungerer som tilrettelegger for læring, og gir elevene tilgang til relevante verktøy i omgivelsene, som for eksempel ved å tilrettelegge for samspill og dialog mellom elevene, kan elevene oppdage nye måter å løse problemer på og slik

internalisere kunnskap og ferdigheter gjennom samspill med andre og de verktøyene som tilbys (Taber, 2020, s. 281).

Vygotsky fremhevet relasjonen mellom lærer og elev som vesentlig for barns læring i skolen (Moen, 2016a, s. 16; Taber, 2020, s. 279). I lys av Vygotskys teori om læring og utvikling, blir lærerens rolle som tilrettelegger sentral gjennom å utnytte elevenes utviklingssone for å kunne styrke deres sosiale kompetanse og fungering i skolen. For at elever skal lære seg å opptre på sosialt hensiktsmessige måter og utvikle sin sosiale atferd, må de få veiledning av læreren. Læreren kan i denne sammenhengen ses som et medierende artefakt som kan fungere som en fasilitator som kan tilby elevene støtte og hjelp for å utvikle gode relasjoner til sine medelever i klassen. Læreren kan med hjelp av sin klasseledelse og væremåte mediere til elevenes sosiale samspill og sosiale kompetanse i samspill med andre. Forskning indikerer imidlertid at lærerens evne til å veilede og fasilitere elevenes samspill med hverandre er avhengig av lærerens relasjonskompetanse (Wentzel et al., 2010, s. 193).

### **2.3.2 Relasjonskompetanse**

Jesper Juul definerer lærerens profesjonelle relasjonskompetanse som: «Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk (ekte) i kontakten» (Olsen & Traavik, 2010, s. 121). Lærerens relasjonskompetanse kan forstås som evnen til å forstå og samhandle med barn og unge på en hensiktsmessig måte (Olsen & Traavik, 2010, s. 121). Spurkeland (2012) beskriver relasjonskompetanse som «de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker som man innehar» (Spurkeland, 2012, s. 17). Ifølge Spurkeland og Lysebo (2016) er relasjonskompetansen grunnleggende i hele vår sosiale tilværelse (s. 7).

Læreren er sentral i relasjonsarbeidet på skolen. Læreren fungerer som et forbilde for elevene i deres relasjoner med hverandre, og har ansvaret for å etablere gode relasjoner med sine elever. Dette ansvaret må, ifølge Bjøru (2016), også romme lærerens tilrettelegging og ledelse for at elevene skal danne gode relasjoner med hverandre (s. 94). Grunnleggende for å imøtekomme ungdoms sosiale behov er lærerens innsats for etablering av prososiale normer, legge til rette for sosial inkludering, modellere akseptabel sosial atferd og hjelpe ungdom med å håndtere mellommenneskelige konflikter (Kilday et al., 2023, s. 279). Læreren kan i lys av dette ses som en sentral og betydningsfull faktor for elevenes danning og utvikling av sosial kompetanse. Ogden (2015) definerer sosial kompetanse som «å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner.» (Ogden, 2015, s. 228).

Kilday et al. (2023) viser at flere aspekter ved interaksjonen mellom lærer og elev, er viktige faktorer for å forme elevenes relasjoner til jevnaldrende. Blant annet emosjonell støtte, lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og organisering. De hevder at fordi store deler av elev-elev-relasjoner er situert i en klasseromskontekst, og siden læreren er deltakende i denne konteksten, er lærere unikt posisjonert for å kunne påvirke elevenes erfaringer med jevnaldrende (s. 278). Positive lærer-elev-relasjoner har ikke bare innvirkning på

elevens faglige og sosiale utvikling, men også en indirekte effekt gjennom at lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevens sosiale kompetanse, som videre har betydning for elevens relasjoner til medelever. Utover lærerens tradisjonelle rolle i å lære bort faglige ferdigheter, er lærere ansvarlig for å regulere kommunikasjon og kontakt mellom elevene (Hamre & Pianta, 2001, s. 626).

Sosial interaksjon med jevnaldrende utgjør barne- og ungdomstidens hovedarena for sosial læring (Michelet, 2019, s. 68). Wentzel (et al., 2010) fant i sin studie at elever i ungdomsskolen som opplever positiv støtte fra lærere og medelever, utviser større sosial kompetanse og faglige ferdigheter på skolen. Elever som opplever at de blir likt av læreren sin, opplever at læreren bryr seg, gir struktur og positive tilbakemeldinger, og hjelper med sosiale og faglige utfordringer, vil i større grad utvise positiv sosial atferd, motivasjon og faglige resultater. På samme måte vil elever som opplever at klassekamerater bryr seg og liker dem, blir akseptert av medelever og opplever gjensidige vennskap, være mer sosialt og faglig engasjert på skolen. Elever vil i større grad tilpasse seg sosialt og faglig når de opplever at lærere og medelever har tydelige forventninger til sosiale og faglige resultater, tilbyr støtte, veiledning og instruksjoner for å nå resultatene, og tilbyr et trygt klassemiljø og emosjonell støtte (s. 193).

Det er viktig at læreren forstår klasserommet som et sosialt system og er opptatt av relasjonene som finnes i klassen og hvordan de virker sammen (Bakken & Østvik, 2021, s. 9). Wentzel (1994) fant at elevens opplevelse av aksept fra sine medelever i stor grad påvirkes av de sosiale aktivitetene som foregår i klasserommet. Mer enn hva de gjør i elevenes vennskapsdannelse utenfor klasseromskonteksten (Wentzel, 1994, s. 179). Dette belyser at lærerens relasjonskompetanse er en viktig forutsetning når læreren arbeider med å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer sosial kompetanse og virker relasjonsbyggende i klasserommet.

### **2.3.3 Klasseledelse**

Klasseledelse er det arbeidet lærere gjør som bidrar til faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling hos elevene. Lærerens klasseledelse handler om å legge til rette for læring i et elevfelleskap, utøve ledelse av grupper elever og enkeltelever (Klomstén & Fikse, 2021, s. 38). Klasseledelse handler ikke bare om disiplin, men et mer omfattende begrep. Klasseledelse omfatter både prinsippet om å ha en generell didaktisk kompetanse med henblikk på faglig organisering, samtidig som det omfatter de sosiale og emosjonelle sidene ved læringsmiljøet. Klasseledelse innebærer både å holde styr på den faglige siden ved opplæringen, og å utvikle det sosiale miljøet i klassen (Imsen, 2020, s. 465-466). Store deler av lærerens relasjonsarbeid foregår i klasserommet, og lærerens klasseledelse vil ha stor betydning for relasjonene som etableres mellom lærer og elever og mellom elevene i en klasse (Kilday et al., 2023, s. 278).

Morin (2020a) undersøkte i sin studie hvorvidt innføringen av VIP-makkerskap kunne føre til at elevene opplevde et bedre sosialt miljø på skolen. Programmet handlet i hovedtrekk om hvordan skoler og lærere legger til rette for sosiale relasjoner mellom elever, ved å plassere dem i makkerskap og makkergrupper fra første dag på videregående skole (s. 1239). Studiens funn indikerer en moderat effekt av programmet. Dette kan dog ha sammenheng med at skolene som deltok i studien allerede rapporterte høy score på

klassemiljø, og at det var begrenset hvor mye dette kunne øke (s. 1247). Studien kan sies å indirekte indikere en betydning av et trygt sosialt miljø for elevenes psykososiale fungering. Lærere bør derfor rette oppmerksomheten mot organisering og klasseledelse som legger til rette for et positivt sosialt klassemiljø. Morin (2020b) undersøkte forholdet mellom elevers opplevde lærerstøtte, det sosiale miljøet i klasserommet og skoleensomhet. Studien predikerer at mottatt emosjonell og instrumentell lærerstøtte var direkte knyttet til elevenes opplevelse av det sosiale miljøet i klassen, og indirekte til elevers ensomhet gjennom det sosiale miljøet i klasserommet (s. 1687). Å opptre støttende overfor elevene vil dermed kunne fremme klassemiljøet. Skaalvik & Skaalvik (2016) fremhever lærerens sosiale og emosjonelle kompetanses betydning for kvaliteten av klasseledelsen. De hevder at læreren må evne å se elevenes situasjon, forstå elevenes emosjonelle reaksjoner og ivareta elevenes behov (s. 105). De må med andre ord besitte god *mentaliseringskompetanse*.

### **2.3.4 Mentalisering**

Bateman og Fonagy (2019) forstår mentalisering som evnen til å forstå egne og andres handlinger i lys av tanker, følelser, ønsker og begjær som ligger bak. Å mentalisere er, ifølge dem, en menneskelig evne som er utgangspunktet for hverdagslige interaksjoner (s. 134). Med utgangspunkt i deres forståelse kan vi forstå mentalisering som avgjørende for mellommenneskelige relasjoner, og god mentaliseringsevne som en forutsetning for god relasjonsbygging. Haugan (2022) forklarer at mentalisering danner grunnlaget for våre relasjonsferdigheter knyttet til å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner (s. 211). I vår sammenheng er mentalisering særlig interessant i lys av Hamm et al. (2011), som ser mentalisering som en avgjørende del av lærerens evne til å påvirke elevenes sosiale dynamikk, og opplevelse av den sosiale konteksten de befinner seg i (s. 278). Mentalisering forutsetter selvinnsikt, empati og evnen til å se det relasjonelle med et metablikk, da mentalisering alltid oppstår i relasjon med andre. Skårderud forklarer at mentalisering er relasjonelt fordi det forutsetter to hjerner for å skape et sinn (Skårderud, 2016, s. 214). Med utgangspunkt i sine funn foreslår Hamm et al. (2011) at elever vil rapportere høyere grad av tilhørighet og mindre følelsesmessig risiko for deltakelse når læreren er i stand til å mentalisere elevenes gruppetilhørighet med jevnaldrende (s. 268-269).

#### **2.3.4.1 Selvinnsikt**

En forutsetning for mentaliseringsevnen er å kunne se seg selv utenfra. Skårderud (2016) definerer evnen til mentalisering som «å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden» (s. 216). Brandtzæg et al. (2016) viser til viktigheten av lærerens evne til å se eleven innenfra og seg selv utenfra. Å se seg selv utenfra, altså å ha selvinnsikt, handler i vår sammenheng om viktigheten av at læreren evner å forstå seg selv utenfra, altså gjennom elevens blikk. Dette handler om at vi forstår og justerer oss etter elevenes reaksjoner på oss (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

### **2.3.4.2 Empati**

Tilbake til Skårderuds (2016) definisjon, forutsetter mentalisering også å kunne forstå andre innenfra (s. 216). Det handler om å forstå hvilke følelser som ligger bak andres atferd og reaksjoner. Hamm et al. (2011) skriver at mentaliseringsevnen avgjør hvorvidt læreren er i stand til å forstå elevenes sosiale situasjon (s. 268). Denne siden av mentalisering kan knyttes til *empati*. Empati handler om å ha forståelse for andres perspektiver, tanker og følelser. Empati forutsetter at man kan leve seg inn i andres situasjon, vise medfølelse, opptre hensynsfullt og tolke og forstå følelsesuttrykk (Udir, 2018). Gjennom at læreren viser en oppriktig nysgjerrighet og er innstilt på å forstå eleven, vil dette lettere føre til at eleven føler seg trygg og verdifull. Behovet for denne evnen begrunnes i lærerens ansvar om å skape et trygt skolemiljø for elevene, da barn blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent. Dette oppnår man når voksne forsøker å forstå dem innenfra (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

### **2.3.4.3 Det relasjonelle samspillet**

God mentaliseringsevne fordrer også et metablick på det relasjonelle samspillet. Haugan (2022) hevder at mennesker som er gode til å mentalisere, kommuniserer godt og har et overordnet blick på samspillet mellom egne og andres tanker, følelser og atferd, og konteksten det utspilles i (s. 211). Med en slik mentaliseringsevne vil man lettere kunne forstå at elevens opplevelse av en situasjon kan være annerledes enn din egen, og å være oppmerksom på hvordan ens egen atferd som voksen påvirker eleven (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Dette kan igjen gjøre deg i stand til å ta hensyn til dette, og møte elevenes handlinger på en forståelsesfull måte. Dette kan ha en relasjonsfremmende effekt.

### **2.3.4.4 Utvikling av mentaliseringsevnen**

Kvello (2022) hevder at til tross for at noen er født med bedre mentaliseringsevner enn andre, påvirkes utviklingen av denne ferdigheten aller mest av hvordan miljøet man vokser opp i stimulerer mentalisering. Videre skriver han at det å bli god på mentalisering krever mye trening. Gode mentaliseringsferdigheter er en av de desidert viktigste sidene ved kompetansen man må inneha når man jobber med mennesker, blant annet innenfor opplæring (s. 63). Hamm et al. (2011) sin studie underbygger viktigheten av trening og kursing i mentalisering. Dette gjennom at deres undersøkelser er gjort på lærere som har, og ikke har deltatt i, det faglige utviklingsprogrammet REAL (Rural early adolescent learning). REAL ble utviklet for å trene læreres sosiale, akademiske og atferdsmessige ferdigheter i møte med sine elever i tidlig ungdomså. Studiens funn indikerer at deltakelse i prosjektet styrket lærernes evne til å styre elevenes sosiale dynamikker mer effektivt enn lærerne som ikke hadde deltatt i REAL (Hamm et al. 2011, s. 275). I tillegg handler det om lærerens vilje. Brandtzæg et al. (2016) forklarer at elevenes trygghet og mulighet til å lære avhenger av lærerens evne og vilje til å mentalisere (s. 13). Det kan også være nyttig å vite at visse former for psykiske lidelser kan føre til at det kan være vanskelig å utvikle god mentalisering (Kvello, 2022, s. 63). Med det ovennevnte som bakteppe er det ingen tvil om at evnen til mentalisering er helt sentralt for lærerens relasjonsarbeid i skolen.



## **2.4 Oppsummerende refleksjon**

Som beskrevet i avsnittene ovenfor, er det teoretisk enighet blant forskere om at elev-elev-relasjoner er viktige for elevens trivsel, læring og utvikling. Nyere forskning predikerer at relasjoner til medelever er viktigere enn lærer-elev-relasjoner, men at til tross for dette, er det sistnevnte som er mest omtalt og fokusert i pensumlitteraturen på lærerutdanningen. Det er gjort forskning på lærerens rolle som tilrettelegger for etablering og utvikling av gode relasjoner mellom elever, men dette er dog et relativt lite utforsket felt. Med vår studie ønsker vi å bidra til denne forskningen. De nevnte teorier og forskningsfunn vil bli drøftet i lys av empiri og våre egne tolkninger i kapittel 4.

## 3 Metode

Formålet med metodekapittelet er å gjøre rede for våre valg i studiens metode, og beslutninger som har blitt tatt gjennom studiens forskningsprosess. Denne utredelsen har til hensikt å gjøre forskningen mer transparent, slik at mottakeren kan føle seg trygg på at forskningen er gjort på en redelig og etisk forsvarlig måte, og at funnene våre er et resultat av etterrettelig forskning. Redegjørelsen er sentral for å heve oppgavens kvalitet, særlig innenfor kvalitativ forskning. En rød tråd i dette metodekapittelet vil være Tracys (2010) kriterier for kvalitativ kvalitet. Kvalitativ forskning av høy kvalitet er ifølge henne preget av et relevant tema, rik og kompleks forskning, oppriktighet, troverdighet, resonans, signifikans, etiske krav og meningsfull sammenheng (s. 839). Innenfor kriteriet *oppriktighet* snakker Tracy om viktigheten av åpenhet. Åpenhet viser til åpenhet om forskningsprosessen. Forskere bør gi en metodisk selvkritisk redegjørelse av hvordan forskningen ble utført (Tracy, 2010, s. 842). Metodekapittelet har til hensikt å nettopp gi en slik redegjørelse, og vi vil gjennomgående forsøke å være så åpne som mulig.

Vi vil først gi en kort oversikt over fenomenologi og hermeneutikk som er undersøkelsens vitenskapsteoretiske forankring, før vi videre redegjør for vår for forståelse, som er et sentralt begrep i hermeneutikken. Vi vil deretter begrunne og reflektere over våre metodevalg, datainnsamling og databehandling. Her vil vi begrunne valgene våre av kvalitative forskningsintervju som metode og hvorfor denne måten å samle data på er hensiktsmessig for oppgavens problemstilling. Vi har brukt Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden) for dataanalyse og koding. Vi har hatt et mål om å oppnå en mer generaliserbar forståelse av lærerens rolle som relasjonsbygger mellom elever. SDI-metoden fordrer en abduktiv tilnærming, som forutsetter at vi både tar utgangspunkt i empirien og teorien for fenomenet vi undersøker, og med det som utgangspunkt, forsøker vi å oppnå en generell forståelse. Til slutt i kapittelet vil vi drøfte undersøkelsens kvalitet, samt undersøkelsenes etiske hensyn og beskrivelser av den analytiske prosessen.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I alle studier ligger vitenskapsteorien som et bakteppe og er noe all forskning må forholde seg til. Vitenskapsteorien belyser det komplekse og mangetydige forholdet mellom teori og empiri (Kvernbekk, 2002, s. 38). Teori er ikke en fasit, men legger rammer for studien, retningslinjer for hva som bør ekskluderes og inkluderes, og legger så prinsipper for forskningen (Grue, 2015, s. 10). Vitenskapsteoretiske fortolkningsrammer danner grunnlaget for forståelsen vi utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 19). Innenfor vitenskapsteori skilles det hovedsakelig mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming jobber fra empiri til teori, mens en deduktiv tilnærming jobber fra det mer teoretiske mot det empiriske. Vi forholder oss til en kombinasjon av disse, som betegnes som en abduktiv tilnærming. Vi vil ut ifra en slik tilnærming ta utgangspunkt i både empirien og teorien for fenomenet vi undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224; Tjora, 2021, s. 247). Vi har valgt å anvende kvalitativ tilnærming samt en kombinasjon fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske perspektiver. I det følgende vil vi gjøre rede for de vitenskapsteoretiske perspektivene.

### 3.1.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Innenfor fenomenologi er man opptatt av hvordan mennesker forstår og skaper mening i interaksjon med verden rundt seg (Tjora, 2021, s. 30). Slik søker fenomenologien å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Begrepet fenomen legger utgangspunktet for fenomenologien, og kan betegnes som: «Tingen slik de fremtrer for oss, slik vi erkjenner deres vesen, i motsetning til slik de er i virkeligheten» (Duesund, 1995, s. 30). Sentralt for fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til personene vi studerer, og så beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologi bygger derfor på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann 2015, s. 45). Som fenomenologisk orienterte forskere ønsker vi å beskrive trekk som er felles for erfaringene informantene gir uttrykk for, noe som vil gi oss grunnlag for å utvikle generelle forståelser av fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 36). Da formålet med vår studie har vært å undersøke læreres og elevers opplevelser og erfaringer, kan vi argumentere for at det er en fenomenologisk tilnærming som har ligget til grunn for studien.

For å finne ut hvilken analysestrategi som var best egnet for vår studie, forsøkte vi å finne en strategi som kunne gi oss informasjon om det fenomenet vi ønsket å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Valget falt på en hermeneutisk tilnærming tilknyttet analyse og tolkning av intervjuene. Et grunnleggende prinsipp innenfor hermeneutikk handler om å forstå det som tolkes som en del av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). I prosessen med å tolke, forstå og skape mening ut av det innhentede datamaterialet har vi i analysen vekslet mellom å se på delene og helheten. En slik vekselvirkning kalles den *hermeneutiske sirkel*, og betegner et prinsipp som ofte ligger til grunn i kvalitative analyser. Vår metode forankres dermed i hermeneutikken. Det hermeneutiske perspektivet fremhever betydningen av fortolkning gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende med henblikk på det empiriske datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 37). Det vil si at når vi leser empirien, vil vi forstå delene ut fra helheten, og vise versa. Vi som forskere beveger oss mellom det vi tolker, den konteksten det tolkes i og vår egen forforståelse (Johannessen et al., 2010, s. 364-365). En hermeneutisk tilnærming kan ses i sammenheng med, og knyttes til, en abduktiv tilnærming (Tjora, 2017, s. 247), fordi vi som forskere må være åpne for å justere vår forståelse underveis i prosjektet.

Sentralt innenfor hermeneutikken er forforståelse. En hermeneutisk tilnærming krever at man har et bevisst forhold til egne forståelser av fenomenet man har valgt å studere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Det er viktig at vi som forskere er bevisste på våre forforståelser, så vi kan bruke den til å utvikle forståelse og senere tolkning og analyse. I tråd med dette perspektivet vil vi videre synliggjøre vår bakgrunns betydning for vår forforståelse. En bevissthet om vår forforståelse, og at empirien gjengir informantenes forståelse, og ikke nødvendigvis en generell sannhet, kan øke forskningens troverdighet (Tracy, 2010, s. 844).

## 3.2 Forforståelse

Forforståelse er noe vi påvirkes av hele tiden, oftest ubevisst, og kan forstås som den første vage oppfatningen vi har av noe før vi har studert et fenomen nærmere. Det er umulig å ikke tolke det en forsker på, fordi alle mennesker har med seg en forforståelse når man tolker andre og seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Som vi har vært inne på, spiller forforståelsen vår inn på tolkningsprosessen. Det betyr at våre forståelser bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018, s. 37). Målet for forskningens forståelse er ikke nødvendigvis å løsrive seg fra forforståelsen, da dette i prinsippet ville vært umulig. Vi ønsker heller å argumentere godt for at nettopp den forståelsen som vi presenterer, forstås i lys av empiri og teori. Thagaard (2018) viser til Geertz, som hevder at fortolkningens overbevisende kraft kan knyttes til hvordan forskeren argumenterer for at nettopp den fortolkningen er den rette, og at en god fortolkning er en fortolkning som «treffer» (s. 37). Det vil med andre ord si at vi i vår tolkning og analyse vil sørge for å argumentere for at vår forståelse av funnene i empirien er av en slik kvalitet at den kan anses som den mest riktige. Vi forstår våre forforståelser som en ryggsekk som er fylt med faglige perspektiver, hypoteser, personlige holdninger, tanker og erfaringer knyttet til temaet vi undersøker. Denne ryggsekken har vi på inn i forskningsprosjektet og i møte med informantene, og det vil derfor påvirke hvordan vi har samlet inn og hvordan vi leser vårt datamateriale. Det vil også påvirke hvordan vi forstår vårt teoretiske rammeverk.

Det har vært viktig for oss å synliggjøre våre egne tanker for å sikre at våre forforståelser ikke bare skulle være mellom oss. Dette ga oss en mulighet til å se sammenhenger og til å trekke linjer. Da vi gikk inn i dette prosjektet snakket vi mye om våre forforståelser. Vi opplevde at våre forforståelser samsvarte med hverandre. Vi hadde blant annet en forventning om at lærerne vi intervjuet var bevisste sitt ansvar og sin rolle som tilrettelegger for gode elev-elev-relasjoner. Denne hypotesen bunnet blant annet fra at to av skolene som lærerne i vår studie jobbet på, deltok i prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Samtidig som vi forventet at lærerne var bevisste dette ansvaret, hadde vi en hypotese om at de i mindre grad tenkte at det var så mye de kunne gjøre med elev-elev-relasjoner på ungdomstrinnet. Vi hadde også en hypotese om at elevene, i noe mindre grad enn lærerne, var bevisste på lærerens ansvar for relasjonene dem imellom. Vi så også for oss at deres opplevelse var at det ikke var så mye læreren kunne gjøre for deres relasjoner. Dette på bakgrunn av våre erfaringer både fra praksis i lærerutdanningen, og egen skolegang, der vi i mindre grad opplevde at lærere gikk direkte inn for å påvirke disse relasjonene.

## 3.3 Metodisk tilnærming

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver metode som «veien til målet» (s. 140). Metode kan derfor fungere som et redskap i møte med det som undersøkes. Metodisk bevissthet handler om å være bevisst på den veien man går og har gått (Fossetøl, 2017, s. 53). Metode er et begrep som gir sterke assosiasjoner til vitenskapelig virksomhet. I henhold til Tranøy (1986) er en fagspesifikk metode den fremgangsmåten som egner seg best for å finne svar på de spørsmålene man stiller seg i et fagfelt (s. 126). Det er vanlig å skille mellom en *kvalitativ* og en *kvantitativ* tilnærming i undersøkelser av fenomener i forskning. Kvalitativ forskning har en fortolkende kunnskapstilnærming der målet er å utvikle forståelse av sosiale fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i deres

tilværelse, samt en forståelse av hvordan disse menneskene forholder seg til sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11; Tjora, 2021, s. 36). Innenfor den kvalitative metoden er det vår forståelse og tolkning av informasjon som står i forgrunnen (Holme & Solvang, 1996, s. 73).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det problemstillingen og formålet med studien som styrer hvilke forskningsmetodiske tilnæringer som skal anvendes i et prosjekt (s. 140). Med bakgrunn i problemstillingen ønsket vi å fremheve læreres og elevers forståelse av betydningen av elev-elev-relasjoner, lærerens arbeid med relasjoner mellom elevene, samt elevenes opplevelse med dette. Essensielt for vårt valg av kvalitativ metode er dens mulighet til å gå i dybden og dens evne til å fremheve informantenes egne meninger, opplevelser og erfaringer rundt temaet. Slik kunnskap kan være vanskelig å innhente gjennom måling og tall og observasjon. Det ble derfor fordelaktig å anvende en kvalitativ tilnærming med to typer av forskningsintervju som metode for å belyse problemstillingen på best mulig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Vi vil i det følgende redegjøre for forskningsintervju som metode.

### **3.3.1 Forskningsintervju som metode**

For å få tak i lærernes og elevenes erfaringer, tanker og opplevelser, ble vi nødt til å snakke med dem. Intervju er en utveksling av synspunkter mellom to mennesker i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres både av temaene vi ønsker å få kunnskap om, og temaer informanten tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet. Intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informantene. I og med at det er intervjueren som stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen, er de to partene ikke likestilt i intervjusituasjonen. Formålet er ofte å forstå eller beskrive noe. Det kvalitative intervjuet har til hensikt å få frem beskrivelser av informantens livsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomenene som beskrives (Johannessen et al., 2010, s. 135-136). Intervju som metode gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse, og kan fortelle oss om deres opplevelse av livssituasjon og forståelse av sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12). Ifølge Thagaard (2018) er intervju en velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (s. 11). Ulike former for intervju tjener til ulike formål. Vi valgte å benytte oss av en kombinasjon av dybdeintervju og fokusgruppeintervju.

### **3.3.2 Dybdeintervju**

Målet med dybdeintervju er, ifølge Tjora (2021), hovedsakelig å skape en relativt fri samtale mellom partene, som kretser rundt spesifikke temaer som forskeren interesserer seg for (s. 126). Han skriver videre at forskeren i dybdeintervju benytter spørsmål som åpner opp for at informantene kan gå i dybden der de har mye å fortelle, at dybdeintervju skal benyttes når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer, altså informantens livsverden (s. 127-128). Dette underbygger metodens relevans for vår

masteroppgave, da det nettopp er lærerens og elevenes forståelse, opplevelse og livsverden vi ønsker å undersøke. Ved å benytte oss av dybdeintervju fikk vi særlig god innsikt i informantenes egne tanker, opplevelser og erfaringer, noe som kan underbygges i oppgavens fenomenologiske tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Tjora, 2021, s. 127-128). Dybdeintervju er verken en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale, da vi på forhånd har utarbeidet en intervjuguide som omfatter sentrale temaer og spørsmål som sammen vil dekke de viktigste områdene for å belyse problemstillingen. Denne typen intervju ga oss derfor mulighet til å følge opp samtalene med flere spørsmål underveis, ut ifra hvilken retning som intervjuet tok (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Metoden ga oss dermed mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der vi så det som tjenlig.

### **3.3.3 Fokusgruppeintervju**

I fokusgruppeintervju samles et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer eller fokuser. Å bruke fokusgrupper kan være en effektiv form for datagenerering fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig. To vesentlige aspekter ved fokusgrupper som metode er at man både fanger opp flere menneskers oppfatninger i løpet av en ansikt-til-ansikt-interaksjon og samtidig kunne styre denne interaksjonen inn på det forhåndsbestemte tema. At metoden kan fange opp meninger i den interaksjonen som oppstår mellom deltakerne, kan gi et ekstra interessant aspekt og kan i tillegg bidra til å frembringe mer spontane svar. Ifølge Tjora (2021) kan metoden virke mindre truende for de som deltar, enn for eksempel individuelle intervjuer, fordi oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres mellom deltakerne. Å inkludere et større antall informanter og på samme tid gi dem tryggheten som følger med det å sitte sammen i grupper, taler derfor til fokusgruppeintervjuenes fordel (Tjora, 2021, s. 137-138).

Fokusgruppeintervju karakteriseres av en ikke-styrende intervjustil, der formålet er å innhente flere ulike tanker og synspunkter om det aktuelle temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Forskerens oppgave i et fokusgruppeintervju er å skape en trygg og åpen atmosfære, der informantene kan uttrykke egne meninger om temaet som tas opp (Tjora, 2021, s. 139). Bruk av fokusgruppeintervju i vår masterstudie egnet seg godt da vi ønsket å få frem ulike synspunkter rundt temaet elev-elev-relasjoners betydning og lærerens relasjonsarbeid mellom elever på åttende trinn. Det var ønskelig å skape diskusjon blant informantene for å fremme ulike meninger og erfaringer tilknyttet temaet, i tillegg til å se deres interaksjoner med hverandre, for å styrke forståelsen rundt det bestemte temaet (Tjora, 2021, s. 138).

## **3.4 Litteratursøk**

Relevant forskning er viktig for kvalitetskriteriet *rik og kompleks forskning*, da det gir oss mulighet til å gi rike beskrivelser og forklaringer av fenomener og eksisterende forståelser innenfor tematikken (Tracy, 2010, s. 841). Til tross for tilgang på god, relevant og variert forskningslitteratur gjennom deltakelse i prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen», var vi også nødt til å supplere med annen relevant forskningslitteratur. Å søke etter relevant litteratur til masteroppgaven var både utfordrende og tidkrevende,

blant annet knyttet til begrensede mengder forskning på feltet. Da vi hadde strukturert en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, ble det tydelig for oss hvilke kilder vi trengte. For å komme oss til forskningsfronten søkte vi etter forskningslitteratur som tok for seg lærer-elev-relasjonen og dens betydning for elev-elev-relasjoner.

Da vi hadde klargjort hva vi skulle med søkene, ble neste trinn å finne hvilke typer kilder vi trengte for å få svar på dette. Dette inkluderte både primærkilder og sekundærkilder. Her søkte vi etter litteratur og primærkilder både innenfor den norske og internasjonale konteksten. Vi lette etter lærebøker og fagfelleverderte tidsskrifter. Neste steg ble å undersøke hvilke baser som inneholdt slik litteratur. Databasene vi valgte å bruke for å finne relevant litteratur var bibliotekets søkesystem *Oira* og *Google Scholar*. I Oria kunne vi søke på trykte og digitale samlinger av bøker, artikler, tidsskrifter og andre materialtyper. Google Scholar er en søkemotor for akademisk litteratur. Her fant vi fagbøker, vitenskapelige artikler og rapporter fra en rekke forskningsområder.

Vi benyttet oss av fritextsøk for å søke etter ord og uttrykk som beskrev temaet vi undersøkte, og brukte emneord som *elev-elev-relasjoner*, *lærer-elev-relasjoner*, *belongingness in school* og *peer relations*. Vi søkte også på kildehenvisninger som ble henvist i forskningslitteraturen vi hadde gjennomgått. Etter hvert dannet vi oss et bilde av forfattere som var sentrale innenfor feltet, og søkte på deres litteratur for å dykke dypere inn i tema. Vi måtte foreta en kildekritisk vurdering, og hadde noen kriterier som vi etablerte på forhånd. Disse dreide seg om kildenes troverdighet. Her ble det sentralt å se på hvem forfatterne var og hvor kildene hadde blitt gitt ut. Andre steg var å se på kildens relevans. Her valgte vi å snevre inn søket fra forskning gjort i løpet av de siste 20 årene. I tillegg var det et kriterium at artiklene skulle være fagfelleverderte. Til slutt vurderte vi tekstene i sin helhet.

### **3.5 Datainnsamling**

I denne delen gir vi en nærmere beskrivelse av hvordan forskningsprosessen tok form, fra start til slutt. Vi vil gjøre rede for hvilket grunnlag informantene ble valgt ut, hvordan vi kom i kontakt med dem og hvilke hensyn som ble tatt. Videre vil vi beskrive hvilke valg og hensyn som ble tatt i utformingsprosessen av intervjuguiden. Til slutt vil vi beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført og arbeidet med transkribering. En slik gjengivelse av datainnsamlingsprosessen er i tråd med det Tracy (2010) omtaler som oppriktighet, derunder transparens. Transparens oppnår man ved å være ærlig om forskningsprosessen (s. 841).

#### **3.5.1 Utvalg og informanter**

Valg av informanter og antall informanter er viktig innenfor kvalitative intervjustudier. Dette for å redegjøre for hvilke utvalg resultatene bygger på, og gjøre det lettere for mottakeren å vurdere gyldigheten av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Ifølge Malterud (2017) krever all forskning utvalgsstrategier som fører til at materialet inneholder data om det fenomenet som skal undersøkes, samt grunnlag for overveielser

om kunnskapens gyldighet og rekkevidde. Videre må forskeren etablere et særlig skarpt blikk på utvalgets egenart og hvilken betydning dette har for generaliserbarhet av kunnskapen som utvikles (s. 57-58).

Innenfor kvalitative studier er det viktig at informantene kan gi informasjon om fenomenet som skal undersøkes. For å få til dette har vi benyttet oss av et strategisk utvalg av informanter. Strategisk utvalg er sammensatt ut fra en målsetting om at materialet best mulig kan belyse problemstillingen. Her har vi tenkt på hva slags materiale som best kan danne grunnlaget for tolkninger og funn som kan lære oss noe nytt om det vi lurer på. Gjennom strategisk utvelging har vi valgt ut informanter som hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var strategisk i forhold til studiens problemstilling (Malterud, 2017, s. 58; Thagaard, 2018, s. 54). Vi intervjuet lærere og elever av hensiktsmessige årsaker. I henhold til problemstillingen, ble våre kriterier for utvalg av informanter (1) lærere som har ansvar for elever på åttende trinn og (2) elever som tilhørte denne læreren. Målet for studien var å finne et utvalg av forskningsdeltakere som hadde erfaring, kunnskap og lyst til å uttale seg på en reflektert måte om sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elever i en klasse (lærere), og sin lærers rolle i forbindelse med dette (elevene). Det var ikke et kriterium at læreren hadde et bevisst forhold til sin rolle som tilrettelegger, og det ville vært like interessant for studien om lærerne vi intervjuet ikke anerkjente et slikt ansvar. For oss var det like interessant å høre om nyutdannedes forståelser, som å høre hva mer erfarne lærere mente. Vi anså at flere perspektiver kunne styrke oppgaven.

Antallet informanter i en kvalitativ studie vil avhenge av formålet med undersøkelsen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har antallet informanter en tendens til å være enten for lite eller for stort. Dersom antall informanter blir for stort, vil det skape utfordringer fordi bearbeiding av datamateriale og gjennomføring av intervjuene er en tidkrevende prosess, og dersom antallet er for lite, vil det være vanskelig å generalisere (s. 148). På bakgrunn av dette, og med tanke på tiden vi hadde til rådighet, ønsket vi et utvalg på 3 lærere og tilhørende fokusgrupper på ca. fem elever. Vi anså dette antallet som høyt nok til at flere meninger ble representert, men også lavt nok til at deltakerne kunne føle seg trygge på å si noe i gruppa (Tjora, 2021, s. 138). Vi opplevde at antallet og gruppenes størrelse ga oss muligheter til å gå i dybden i analysen. Fordelen med å bruke fokusgrupper var at vi fikk sett nærmere på gruppenes oppfatninger og erfaringer.

### **3.5.2 Rekruttering**

I forbindelse med deltakelse i prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen», ble deltakelse i prosjektet et kriterium. Vi tok i første omgang kontakt med rektorer på ulike skoler i Trondheim som tilhørte prosjektet via mail med vedlagt informasjonsskriv som var rettet mot eventuelle informanter. Det eneste kriteriet vi hadde for våre informanter var at de jobbet på åttende trinn og hadde ansvar for en elevgruppe. Å få tak i informanter viste seg å være utfordrende. Vi kontaktet samtlige skoler tilhørende prosjektet, der to skoler takket ja til å delta på vårt prosjekt. Vi fulgte opp ved å ringe til rektorer og avdelingsledere som ikke hadde besvart mailen. Etter flere mislykkede forsøk på å skaffe en tredje informant valgte vi å gå vekk fra kriteriet om deltakelse i prosjektet, og vi utvidet vårt søkeområde til å gjelde ungdomsskoler i Trondheim og omegn som ikke deltok i prosjektet. Da vi ikke lyktes med dette, fikk vi til slutt tak i vår siste informant fra en ungdomsskole tilhørende en annen by.



Vi har i ettertid reflektert over hvorfor vi ikke fikk den responsen vi hadde forventet. Ved flere anledninger hadde vi tatt kontakt med skoler som hadde gitt oss vage svar om de ønsket å delta i undersøkelsen. Vi har reflektert over at informasjonsskrivet kanskje var litt langt, men vi tenkte at dette var nødvendig for å gi rektor den informasjonen de trengte for å takke ja. Dette kan ha medført at rektorer i en travel hverdag ikke fikk tid til å lese hele informasjonsskrivet. De som responderte på mail og på telefon uttrykte at de mottok mange slike henvendelser, og at et stort tidspress på skolene førte til at de ikke hadde tid til å delta.

### **3.5.3 Utforming av intervjuguidene**

I utarbeidelsen av intervjuguidene forsøkte vi først å identifisere sentrale deltemaer som inngikk i den overordnede problemstillingen. Innenfor disse temaene utformet vi spørsmål. Intervjuguidene våre til dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene inneholdt både korte, litt lengre og fleksible spørsmål som knyttet seg til deltemaene, men som også oppmuntret informantene til å utdype svarene sine (Johannessen et al., 2010, s. 79-80). Vi hadde på forhånd notert noen oppfølgingsspørsmål der vi så det som hensiktsmessig, for å få dekket og utdypet de ulike temaene. Slik hadde vi mulighet til å følge informantenes uttalelser underveis, samtidig som informantene fikk mulighet til å fortelle nokså fritt og utfyllende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166; Tjora, 2021, s. 172). I fokusgruppene brukte vi begrepet relasjoner. Vi fikk informantene til å først fortelle hva de forstod med begrepet, før vi sammen etablerte en felles forståelse av begrepet. Dette ble gjort for å sikre at informantene forstod begrepet, da begrepet ble hyppig brukt i spørsmålene, og forståelse av begrepet var en forutsetning for å kunne svare på spørsmålene.

Vi opplevde det som utfordrende å formulere gode spørsmål til dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene. Vi hadde ikke på forhånd av intervjuguiden dannet oss et inntrykk av bestemte teoretiske innfallsvinkler, noe som gjorde det utfordrende å lage spørsmål. Vi brukte problemstillingen vår som referanse til å lage spørsmål som kunne passe inn i tema. I intervjuguiden til fokusgruppene erfarte vi at flere av spørsmålene ble oppfattet som like, og at det ble vanskelig for informantene å skille de fra hverandre. Siden fokusgruppene besto av elever i 12-årsalderen, var spørsmålene alderstilpasset, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er viktig for å kunne bruke et språk som informantene forstår og som gir mest mulig lik forståelse av både begreper og fenomener (s. 175).

En annen utfordring tilknyttet intervjuguidene var å utforme spørsmål som ikke var ledende. Vi erfarte både underveis i intervjuene, og når vi lyttet til opptakene av intervjuene, at vi av og til ledet elevene inn på enkelte svar. Dette opplevde vi som utfordrende, men vi erfarte også at disse spørsmålene gjorde det lettere å kople informantene på det vi ønsket å undersøke. Det er ikke alltid slik at ledende spørsmål reduserer intervjuets reliabilitet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan de snarere styrke den. Der vi opplevde at noen spørsmål ble ledende, sørget vi derfor for å følge opp med å spørre om konkrete hendelser eller situasjoner (s. 201). Vi opplevde at denne kombinasjonen av både generelle og konkrete spørsmål ga oss mulighet til å forstå informantenes egne vurderinger og meninger i lys av deres personlige konkrete erfaringer, noe som er særlig viktig når det gjennomføres intervjuer av barn (Thagaard, 2018, s. 97). I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde vi med en introduksjon av oss selv og forskningsprosjektet. Vi brukte «enkle» introduksjonsspørsmål i starten. Dette for å skape

en relasjon og et tillitsforhold til informantene, og for at de skulle føle seg trygge og avslappet til oss og situasjonen før vi gikk videre til de temaene som var mer sentrale i undersøkelsen (Johannessen et al., 2010, s. 80).

### **3.5.4 Gjennomføring av intervjuene**

Ifølge Tjora (2021) vil en forutsetning for å lykkes med intervjuer være å greie å skape en avslappet stemning der informantene opplever at det er i orden å snakke om seg selv og sine personlige erfaringer (s. 132). Selv om det er ønskelig å tilstrebe at forskningsintervjuet skal ligne mest mulig en vanlig samtale, er det intervjueren, eller intervjuerne i dette tilfellet, som har ansvaret for intervjusituasjonen. Å skape en uformell stemning og å drive intervjuet fremover, er et ansvar som hviler på oss som intervjuere. Alle intervjuene vi har gjennomført har vært på informantenes arbeidsplass, altså på lærernes og elevenes skole. Dette er i tråd med Tjora (2021), som sier at intervjuet bør foregå på et sted som er kjent og trygt for informantene. Dette øker sjansen for at informantene slapper av i intervjusituasjonen og at samtalen blir mer uformell (s. 134).

I informasjonsskrivet som vi hadde sendt ut til informantene på forhånd (se vedlegg 1 og 2) hadde vi forklart gangen i intervjuet og at vi kom til å bruke opptaker gjennom en diktafonapplikasjon i dybdeintervjuene, og videopptak på fokusgruppeintervjuene. Før intervjuene startet gikk vi gjennom informasjonen og minnet informantene på at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg, og at alle data da ville bli slettet. Vi tydeliggjorde også at ingen svar er «riktige» eller «feil».

Vi hadde på forhånd laget en rollefordeling til hvert intervju, der én hadde hovedansvar for gjennomføring av intervjuet, mens den andre skrev ned sentrale utsagn som ble lagt merke til. Etter vi fullførte våre første intervju av en lærer og ei fokusgruppe, ble rollefordelingen litt «utvasket», og vi forsøkte heller å utfylle hverandre dersom den ene bet seg merke i noe som det ville vært interessant å få et mer utfyllende svar på. Slik ble vi begge deltakende i intervjuene, og vi stilte begge oppfølgingsspørsmål der det var hensiktsmessig. Dette gjorde at vi opplevde at samtalene mellom oss og informantene fløt bedre, i tillegg til at vi begge ble like godt kjent med datamaterialet og følte eierskap til intervjuene. Vi opplevde at det å være to i intervjusituasjonen gjorde oss bedre til å følge opp svarene og ta tak i det informantene sa. Vi opplevde også at intervjuene tok mer form som samtaler der både vi og informantene sammen konstruerte mening. Samtidig som vi var aktive i intervjuene, var vi også bevisste og nøytrale. Siden informantene selv var med på å forme intervjuet, gjorde dette at de ulike intervjuene med lærerne og med fokusgruppene tok ulike retninger til tross for at vi brukte den samme intervjuguiden. Selv om de tre intervjuene ble forskjellige i gjennomføringen, opplevde vi samtidig at informasjonen vi fikk samsvarte.

Vi forsøkte å være aktive lyttere og bevisste på vår verbale- og nonverbale kommunikasjon under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at 90% av meninger er ikke-verbal, og formidles gjennom kroppslige tegn og gester og ikke gjennom det talte språket (s. 126). Særlig under intervjuene av fokusgruppene så vi betydningen av både kroppsspråk og verbale utsagn for å bekrefte at det informantene sa var interessant. Vi opplevde at en fokusgruppe var preget av mye usikkerhet, der elevene virket utrygge og noe ukomfortable med å snakke høyt. De prøvde å hviske litt til hverandre før en turte å si noe. Dette er noe

vi har reflektert over i ettertid, og vi har tenkt på at vi burde latt de snakke sammen først, før de sa noe til oss. Vi var derfor ekstra bevisste på vår nonverbale og verbale kommunikasjon som faktorer for trygghet og for å skape en naturlig samtale mellom oss og informantene. Sentralt i kvalitativ kvalitet er *selvrefleksivitet* (innenfor oppriktighet). Tracy (2010) beskriver det som at selvrefleksive forskere undersøker sin innvirkning på «scenen» og legger merke til andres reaksjoner på dem (s. 842). I lys av vår studie kan vi tolke det slik at en selvrefleksiv forsker er bevisst på sin påvirkning på intervjusituasjonen.

Gjennomføringen av intervjuene var ganske like. Vi brukte rundt 45-50 minutter på dybdeintervjuene av læreren og rundt 30-35 minutter på fokusgruppeintervjuene. I ettertid har vi vurdert om intervjuene av lærerne ble litt korte, og at vi ikke fikk stilt så mange oppfølgingsspørsmål som vi hadde ønsket. Samtidig opplever vi at vi har hatt mer enn nok data for gjennomføring av analysen. Tiden vi brukte på fokusgruppeintervjuene synes vi passet i henhold til at vi fikk stilt mange oppfølgingsspørsmål, og vi opplevde at elevene ikke hadde så mye mer å komme med, og virket slitne mot slutten.

For å sikre at mest mulig korrekt informasjon ble ivare tatt og kunne brukes videre i oppgaven, benyttet vi oss av båndopptaker i dybdeintervjuene av lærerne og videoopptak under fokusgruppeintervjuene. Vi opplevde ikke at informantene hadde problemer med at det ble tatt opptak eller videoopptak. Likevel tenker vi at både båndopptaker og videoopptak kan ha påvirket informantene.

Etter vi hadde fullført alle intervjuene, reflekterte vi rundt gjennomføringen og de inntrykkene vi satt igjen med. Våre refleksjoner knyttet seg til om lærerne og elevene hadde lagt størst vekt på lærer-elev-relasjonen og ikke like mye elev-elev-relasjoner i svarene sine. Vi satt også igjen med en tanke om at det ville vært nyttig å gjennomføre prøveintervju i forkant av studien, da dette kunne gitt oss mulighet til å bli bedre kjent med spørsmålene i intervjuguiden og tilhørende oppfølgingsspørsmål på en annen måte. Det å intervjuer er en ferdighet som krever trening, og etter å ha høstet erfaring fra seks intervjuer opplevde vi å ha et forbedringspotensial. Dette spesielt knyttet til ulike metoder og verktøy vi kunne brukt i fokusgrupper der elevene var stille og usikre for å svare på spørsmålene.

### **3.5.5 Transkribering**

En viktig del av vår studie har vært å oversette intervjuene til tekst. Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp med et kamera, og intervjuene av lærerne ble tatt opp med en diktafonapplikasjon på en smarttelefon. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver transkribering som «en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» (s. 204). Dette mener vi er viktige momenter å ta med seg inn i transkriberingsprosessen, da transkripsjonene aldri fullt ut kan gjengi den samtalen som har vært. Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2015) toneleie, kroppsspråk, åndedrett og ironi som viktige for å få frem den egentlige meningen i intervju. Dette kan være vanskelig, om ikke umulig, å rekonstruere i etterkant (s. 204). Tjora (2021) sier at risikoen for å miste mye av den ikke-verbale informasjonen i intervjuet kan reduseres dersom intervjueren selv er den som transkriberer (s. 186). Vi opplevde at

når vi leste de transkriberte versjonene av intervjuene, så havnet vi tilbake i situasjoner der vi kunne se for oss kroppsspråk og stemningene.

I transkripsjonene av intervjuene som vi har gjennomført, har vi forsøkt å være tro mot informantenes egne uttalelser og sitater. Vår studie dreier seg om en gjengivelse av informantenes erfaringer og opplevelser, og vi har derfor i mindre grad lagt vekt på pauser i samtalen, følelsesuttrykk eller å kommentere intonasjon. I transkripsjonsfasen valgte vi å skjule informantenes identitet ved å luke ut ting eller navn på personer eller skoler som kunne identifisere informanten. Dette har gjort det enklere å ivareta informantenes anonymitet i analyse- og drøftingsfasen. Bruk av lydopptak og transkripsjon kan styrke studiens troverdighet, da det gir oss mulighet til å være nøyaktige i gjengivelsen av informantenes uttalelser og beretninger (Tracy, 2010, s. 842). Alle intervjuene er transkribert til et normert bokmål.

## **3.6 Databehandling**

### **3.6.1 Dataanalyse**

Metoden vi valgte å bruke for dataanalyse og koding var SDI-metoden (Tjora, 2021) (se vedlegg 6). Vi ønsket å gå inn i datamaterialet vårt med en induktiv tilnærming, og uten å være preget av teoretiske perspektiver. Dette i håp om å oppdage noe som tidligere forskning ikke kunne fortelle oss fra før om lærerens rolle som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elever. Tjora (2021) forklarer at en gjennomgående «induktiv nysgjerrighet», hvor empirien er det definerende utgangspunktet for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter, er et vesentlig premiss for SDI-metoden (Glaser, 2002, i Tjora, 2021, s. 20). Vårt ønske i analyse- og kodeprosessen har vært å oppdage generaliserbare konsepter knyttet til lærerens rolle som tilrettelegger for relasjoner mellom elever. Vi betraktet SDI-metoden som en god modell for å oppnå dette gjennom bearbeiding av empirien vår.

Som forskere som anvender SDI-metoden, jobbet vi i etapper fra rådata til konsepter. I lys av Tjora (2021), kan vi si at vår metode er induktiv da vi arbeidet fra data mot teori. Samtidig er den deduktiv fordi vi senere i prosessen bevegde oss fra det teoretiske til det empiriske (s. 20). Å gjøre nye oppdagelser i arbeidet med empirien krever omfattende tankearbeid. Vi måtte være sensitive for hva som fantes i empirien ut over problemstillingen og forventninger, samtidig som vi måtte arbeide systematisk (Tjora, 2021, s. 216). Vi måtte med andre ord lese mellom linjene med nye teoretiske briller. Denne prosessen har vært krevende, og vi som forskere har brukt mye tid i kodeprosessen av datamaterialet, samt til å tilegne oss en sterk nærhet til empirien. Som mal og verktøy for kodingsarbeidet brukte vi kodeverktøyet NVIVO (se vedlegg 8). Å bruke et dataprogram for å assistere analysen har vært nyttig da det har gjort kodearbeidet mer oversiktlig. Det har også gjort det lettere for oss å skape en større metodologisk transparens mellom empiri og analyse. Å kode ved bruk av et slikt verktøy har økt våre resultatets troverdighet (Tjora, 2021, s. 24). Oversiktighet og transparens kan også knyttes til Tracys (2010) kvalitetskriterium, troverdighet (s. 843). Underveis i kodeprosessen støtet vi på tekniske problemer knyttet til dataprogrammet, noe som medførte at deler av kodingen ble gjort i Docs-dokumenter, med et format inspirert av NVIVO-formatet (se vedlegg 9). All kodingen

av datamaterialet er derfor ikke lagt inn i NVIVO, men er i stor grad presentert i like format, med hovedkoder, underkoder og nummerering.

### **3.6.2 Koding**

Analysens første steg var koding av det transkriberte datamaterialet. Dette steget er ifølge (Tjora, 2021) viktig for den induktive delen av SDI-metoden (s. 218). For å redusere våre egne forforståelser og forventninger, og teoriens påvirkning i kodearbeidet, søkte vi å oppnå en induktiv og empirinær tilnærming. En rendyrket induksjon uten forforståelser er i praksis umulig. En sterk nærhet til empirien i finlesningen førte oss likevel til en så induktiv førstefase av kodingsarbeidet som mulig (Tjora, 2021, s. 218). De første kodene ble ordrette begreper og fraser fra datamaterialet (se vedlegg 8 og 9). Vi ga alle kodene (både hovedkodene og underkodene) navn som var direkte sitater fra datamaterialet. Kodene fungerte som potensielle kilder for ideer, tett forankret i empirien, uten å føre til premature konklusjoner. Empirinær koding førte oss til et stort antall koder, og det er ifølge Tjora (2021), en naturlig del av prosessen (s. 219). Etter å ha kodet vår empiri satt vi igjen med i overkant av 1000 empirinære koder.

Allerede i kodingsfasen var vi opptatt av resultatenes generaliserbarhet og reliabilitet. Vi valgte derfor å utnytte det faktum at vi var to forskere som jobbet sammen. Vi valgte å kode alt datamaterialet hver for oss, for så å gå gjennom for å se om vi hadde kodet empirien likt, eller om det var vesentlige forskjeller. Det kom frem etter den empirinære kodingen at kodene våre (både hovedkoder og underkoder) var veldig like. Dette har vi tolket som et uttrykk for at vi har vært tilstrekkelig nær empirien og induktiv i denne fasen av analysen. Det overrasket oss dog hvor mye våre hovedkoder samsvarte med hverandre, og i hvilken grad vi hadde klart å trekke ut de samme kodene. Med andre ord i hvilken grad vi hadde ansett de samme delene av empirien som relevant. Å slik å styrke generaliserbarheten, kan ses i sammenheng med Tracys (2010) kvalitetskriterium resonans. Resonans oppnås ifølge Tracy gjennom blant annet formell generalisering og overføringsevne, og avgjør forskningens evne til å påvirke mottakeren (s. 844).

### **3.6.3 Empirisk-analytiske referansepunkter**

Både i datainnsamlingen og kodingsarbeidet opplevde vi stadig at vi fikk ideer til relevante funn. Tjora (2021) skriver at det allerede i datagenereringen og koding vil kunne oppstå en form for analytisk fiksering, altså at man som forsker observerer eller leser elementer i empiriske data som utløser analytiske ideer (s. 225). For vår del ble dette utsagn som antydte relevante analytiske eller konseptuelle retninger. Slike empirisk-analytiske referansepunkter (EAR) kan bidra til en form for trygghet i et induktivt forskningsarbeid. Dette fordi referansepunktene kan indikere en mulig utvikling av analytiske konsepter, altså generaliserbar kunnskap (Tjora, 2021, s. 226). Tjora (2021) løfter frem betydningen av å ta vare på slike referansepunkter når de oppstår. Dette fordi at ved å ta vare på disse tidlig i arbeidet, kan man konsentrere seg om den empirinær induktive analysen, og være trygg på at ideene underveis er blitt tatt vare på (s. 227-228). Vi samlet disse i et docs-dokument vi kalte «ideer til analyse».

### 3.6.4 Kodegruppering

Neste steg var å gruppere kodene tematisk for å begynne å forme en struktur for analysen (Tjora, 2021, s. 229). Her måtte vi prøve oss frem, og vi begynte prosessen med å lage mange tentative temaer som vi mente passet de empirinære kodene våre godt. Denne prosessen var preget av at vi var intuitive, men også diskuterte mye frem og tilbake hva som var gode temaer i lys av vitenskapelige teorier vi har kjennskap til fra før. Vi skrev ned alt som falt oss inn og diskuterte det deretter med hverandre. Med vårt ønske om transparens (Tracy, 2010; Tjora, 2021) har vi forsøkt å visualisere denne prosessen i et skjema (se vedlegg 7). Skjemaet representerer dog ikke hvor rotete denne prosessen var underveis, men gir et bilde på hvordan kategoriene og konseptene ble til.

### 3.6.5 Utvikling av konsepter

Samspeillet mellom empiri og teori utviklet seg i vårt tilfelle gjennom at vi hele tiden vekslet mellom et empirinært og teoretisk fokus. Dette i håp om å oppdage noe nytt, videreutvikle det teorien fortalte oss, eller se det på nye måter. Vår abduktive tilnærming trådte sterkest i kraft i utviklingen av konsepter, da en slik tilnærming er mest fruktbar i en kreativ prosess, og konseptutvikling krever at man tenker nytt og kreativt. Skjemaets siste kolonne (horisontalt) (vedlegg 7) viser konseptene vi kom frem til mot slutten av prosessen. Når vi kom til dette stadiet, lot vi det teoretiske ta større styring. Dette er i tråd med SDI-metodens prosess (Tjora, 2021, s. 234). På dette stadiet begynte vi å diskutere hvilke teoretiske perspektiver som kunne bli aktuelle i analysen av empirien. Med blick på kodegrupper og hovedtemaer fra forrige steg, og med relevante teorier og perspektiver i bakhodet, spurte vi oss selv: *Hva handler dette om? Kan det vi har strukturert empiri på få en mer generell merkelapp? Og finnes det teorier som allerede omtaler fenomenet eller som på annen måte er relevant?* SDI-modellen omtaler disse spørsmålene som en konsepttest (Tjora, 2021, s. 234). Eksempel på slike teoretiske bidrag som dukket opp i våre tanker var teori om «the invisible hand» (Farmer et al., 2011) og «Det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom» (Klomstén & Fikse, 2021; Tislevoll, 2016, s. 54-55). Vi lurte på hvorvidt vår empiri kunne videreutvikle disse forståelsene, eller se dem i nytt lys.

SDI-modellens konsepttest handler om hvorvidt konseptene er abstrakte nok med hensyn til tider, steder og mennesker, samt om de har «standhaftige klør» (Glaser, 2002, s. 16-18 i Tjora, 2021, s. 246). Dette i den forstand at de ikke vil miste sin betydning over tid. Det er konseptene som formidler forskningen som funn. Beskrivelser (og dermed sitater og empiriske utdrag) har mindre betydning i presentasjonen av forskningen dersom man kommer frem til gode konsepter. Det er slike konsepter som reduserer det anekdotiske inntrykket som preger store deler av kvalitative studier. Konseptutvikling gir studiene en mer generell verdi (Tjora, 2021, s. 246). Konseptene kan dermed heve forskningens kvalitet (Tracy, 2010). Vi har brukt sitater som utgangspunkt for drøfting av to hovedtemaer, og denne drøftingen ble grunnlaget for utviklingen av konseptene. Vårt fokus har vært å utvikle konsepter, ikke å finne de mest relevante sitatene fra empirien. Sitatene har dog spilt en viktig rolle for å underbygge utviklingen av konseptene.

Et poeng med SDI-metoden er at den legger til grunn en streng systematikk knyttet til blant annet koding, men søker kreativitet på konseptutviklingsnivå. Verken induksjon eller deduksjon er spesielt kreative prosesser, siden de ikke leder til nye teorier. Konseptutvikling, derimot, krever at vi beveger oss vekk fra forutinntatte meninger og søker etter ny innsikt i det vi forsøker å forstå (Tjora, 2021, s. 247). Abduksjon oppstår idet vi oppdager forhold (i form av kodegrupper eller hovedtemaer) som ikke passer til eksisterende teori, og vi spekulerer i hvordan vi i mer teoretisk forstand kan forstå observasjonene (Travory & Timmermans, 2014, s. 5 i Tjora, 2021, s. 247). Helt sentralt for SDI-modellen er dens vektlegging av induksjon i koding og kodegruppering, og abduksjon i konsept- og teoriutvikling. Dette har preget vår tilnærming i analyseprosessen, gjennom empirinær koding til å begynne med, en veksling mellom teori og empiri i utviklingen av mer overordnede koder, og videre en kombinasjon for å fremme kreative prosesser og nytenkning i utvikling av konseptene.

Abduksjon oppstår ved «å gjette riktig» og kan forstås som en form for vitenskapelig intuisjon, noe som en forsker er «delvis født med og delvis utvikler gjennom hardt arbeid og ved kultivering av egen forestillingsevne» (Swedberg, 2011, s. 18 i Tjora, 2021, s. 248). Evnen til abduksjon kan trenes, men vel så viktig er det at den kan praktiseres mer kollektivt (Tjora, 2021, s. 248). Vi gikk ydmykt inn i prosessen med å utvikle konsepter, bevisste om at dette var et nytt felt for oss. Samtaler med, og støtte fra hverandre og veileder ble helt sentralt for prosessen. Å være to-sammen i prosessen gjorde arbeidet lettere, da vi kunne diskutere ideer, eller «gjette», frem og tilbake som vi ønsket, noe vi opplevde som fruktbart for konseptutviklingen.

Forskning gjøres ikke i et sosialt vakuum, men som regel i et fagmiljø, gjennom kollegierelasjoner, i forskningsgrupper eller prosjekter, eller som samarbeid mellom studenter og deres veileder. For vår del sistnevnte. Dette kan øke refleksiviteten ved at den dyrkes frem via dialog mellom deltakere som er godt innforstått med det empiriske, metodologiske og teoretiske (Tjora, 2021, s. 281). Vår prosess har vært preget av en kontinuerlig dialog mellom oss, og samtaler med veileder. Nesten ingen valg har blitt tatt uten at det har blitt diskutert og reflektert i forkant. Tjora (2021) argumenterer for verdien av et fagfellesskap, samarbeid og diskusjon som en forutsetning for å sikre god kvalitet på den abduktive prosessen. Han skriver at mange av hans konsepter ikke ville sett dagens lys hadde det ikke vært for tett dialog i de kvalitative analysenes siste faser (s. 281-282). Vi kjenner oss igjen i Tjoras beretning, og mener arbeidet med SDI-metoden, og tilhørende konseptutvikling, har hatt godt av at vi har vært to som har gjort denne studien sammen. Tjora (2021) fremskriver samskrivingens og samarbeidets fordeler ytterligere, og anser kollektiv refleksivitet skapt i dette forskerfellesskap som potensial for å legge grunnlaget for en langt mer ambisiøs og etterrettelig kvalitativ forskning (Tjora, 2021 s. 283). Valget om å gjøre denne studien sammen kan slik sett ha ført til at vår kvalitative forskning har blitt mer troverdig og etterrettelig, enn den kunne bli av å gjøre det alene.

### **3.6.6 Teoriutvikling**

Innenfor analyse i SDI higer man etter et mer teoretisk nivå, og SDI-modellen skisserer en teoritest som siste deduktive tilbakekobling, for å hjelpe oss til å skille mellom konsepter og teorier (Tjora, 2021, s. 249). Konseptene hjelper oss i den pågående prosessen, mens teoriene vil være nyttig for videre forskning med henblikk på etterprøvbarehet. Å utvikle ny

forståelse på et teoretisk nivå, er en forventning man kan ha til erfarne forskere eller gode forskerteam, men ikke noe man kan stille som krav til mastergradsstudenter. Altså er ikke dette et mål for vår studie. SDI-metoden er imidlertid, med sin systematikk, ment å skulle hjelpe studenter og forskere fremover i arbeidet med datagenerering og analyse. Systematikken er å betrakte som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for god forskning. Erfarne forskere vil utvikle en mer intuitiv, eller mindre regelbundet, gjennomføring av de ulike stegene og hvordan man kan veksle mellom dem (Tjora, 2021, s. 249). I vår oppgave har vi derfor valgt å begrense målet med oppgaven til å kunne etablere konsepter, og ikke videreutvikle disse til teorier. Dette fordi vi ikke har den erfaringen og kompetansen teoriutviklingen krever.

### **3.7 Forskningskvalitet**

Thagaard (2018, s. 19) og Tjora (2021, s. 267) er blant flere som bruker begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning. Vi har i tillegg valgt å ta med integritet og transparens som kvalitetskriterier i vår oppgave. Vi skal nå se på hvordan vi har arbeidet for å styrke vår forsknings reliabilitet og validitet, og hvorfor forskningens funn kan sies å være generaliserbar.

#### **3.7.1 Validitet**

I kvalitativ forskning blir validitet ofte forstått som hvorvidt metoden måler det den er ment å måle, altså om det er en logisk sammenheng mellom undersøkelsen, problemstillingen og valg av metode og funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Tjora, 2021, s. 231-232 & 238). Men andre ord hvorvidt resultatene vi kommer frem til er gyldige (Thagaard, 2018, s. 19), og hvordan vi tolker dem. Det er viktig at vi kritisk går gjennom hva vi baserer tolkningene våre på. Validitet er videre basert på om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181). En gjennomgående begrunnelse av våre tolkninger er et viktig grunnlag for forskningens validitet (Thagaard, 2018, s. 193). Ifølge Thagaard (2018) og Tracy (2010) kan forskere styrke prosjektets validitet, og dermed troverdighet, gjennom å vektlegge teoretisk transparens (s. 189) (s. 844). Som vi har vært inne på tidligere har blant annet valget om å kode datamaterialet vårt i NVIVO (og NVIVO-format) skapt økt transparens mellom empiri og analyse.

Vår kvalitative undersøkelses validitet dreier seg om at våre fremgangsmåter og funn er et resultat av at studien reflekterer det som var problemstillingen, og at resultatene representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 24; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vi mener at vi har gjort et godt arbeid for å ivareta studiens validitet. Med en gjennomgående nærhet til empirien fra start til slutt, og med empirinære koder som utgangspunkt for analysen, har vi ønsket å øke validiteten i funnene våre. I tillegg har vi benyttet oss av teorier og begreper som vi mener er formålstjenlige for å belyse og tolke fenomenene vår studie tematiserer. Dette har vi gjort gjennom å redegjøre for teoretiske perspektiver, begreper og forskning vi har benyttet oss av.

Vi har vært grundige i innsamling av data ved å benytte lyd- og videoopptaksutstyr. Slik sikret vi at vi fikk tak i informantenes uttalelser og at dette samsvarte med



transkriberingen. Transkriberingsprosessen gikk ut på å høre på lydfilene og videoopptakene flere ganger, samtidig som vi leste transkripsjonene for å sikre at informantenes uttalelser hadde blitt gjengitt korrekt. I presentasjon av forskningsfunn og drøftingen av datamaterialet, har vi forsøkt å være så korrekte og tydelige som mulig. Dette ved å tydelig skille informantenes utsagn og våre tolkninger. I intervju situasjonene sørget vi for å sjekke opp det informantene sa underveis i intervjuet ved å stille oppfølgingsspørsmål, og ved å lage oppsummeringen av det informantene sa. Dersom vi oppfattet noe som uklart, spurte vi informantene på nytt, så de fikk mulighet til å bekrefte, korrigere eller nansere vår forståelse av uttalelsene. Som nevnt tidligere, opplevde vi at det til tider var utfordrende å stille åpne spørsmål, og at noen av spørsmålene ble noe ledende. Dette kan ha påvirket validiteten i undersøkelsen vår, da noen av spørsmålsformuleringene kan ha ledet informantene til å svare det de trodde vi ønsket at de skulle svare.

I arbeidet med tolkningen forsøkte vi å forholde oss til problemstillingen, empirien og se informantenes utsagn i lys av de teoretiske perspektivene vi hadde valgt som referanseramme for undersøkelsen. På denne måten har vi forholdt oss til del og helhet, også kalt den hermeneutiske sirkel. Innenfor hermeneutikken har ikke tolkning et eksakt slutt punkt, noe som gjør at tolkningene vi gjorde kunne pågå i det uendelige (Thagaard, 2018, s. 37). Dermed opplevde vi tolkningsarbeidet som en tidkrevende prosess.

### **3.7.2 Reliabilitet**

Kvalitative undersøkelser sin reliabilitet handler om å gi en grundig gjennomgang av gjennomføringen av studien. Reliabilitet skaper et inntrykk av at studien er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dette kan gjøres ved å beskrive sammenhenger i studien så godt det lar seg gjøre og ved å redegjøre for sin egen posisjon som forsker (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet, og kan knyttes til forskerens redegjørelse for hvordan data har blitt utviklet. Dette innebærer beskrivelser av kontakten som har blitt etablert med deltakerne i felten, samt de inntrykkene man har av forløpet i feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet handler også om forskningens konsistens, troverdighet og pålitelighet, og sier noe om at en annen forsker kan få tilsvarende eller samme resultat dersom forskeren utførte lignende undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Redegjørelsen for fremgangsmåter og metodisk refleksjon er viktig for reliabilitet i kvalitative studier, fordi det viser til hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan data har blitt utviklet (Thagaard, 2018, s. 193). Vi har forsøkt å ivareta studiens reliabilitet ved å redegjøre for studiens metodiske tilnærming i et eget kapittel. Målet vårt har vært å gjøre studien så transparent som mulig slik at leseren selv kan vurdere studiens troverdighet. Forskningens pålitelighet er avhengig av transparens, og knyttes til vår redegjørelse for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av prosjektet. Et viktig krav til studiens reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Altså om en informant ville svart annerledes i et intervju med en annen forsker. Dette synes vi det er vanskelig å si noe helt sikkert om.

Thagaard (2018) hevder at reliabiliteten styrkes ved at det er flere forskere som deltar i prosjektet. Når flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger, vil det være lettere å vurdere kritisk i evaluering av fremgangsmåter i prosjektet. Dette kan bekrefte eller avkrefte hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til de samme resultatene (s. 187-188). Tracy (2010) bruker i denne sammenheng begrepet *krystallisering* innenfor kriteriet troverdighet, og at man gjennom å engasjere flere forskere kan oppnå et større mangfold av forståelser og innfallsvinkler (s. 843).

Da vi har vært to som har jobbet sammen med dette forskningsprosjektet, gir dette oss en fordel i spørsmålet om oppgavens reliabilitet. Vi valgte i samråd med veileder å gjennomføre alt av kodingsarbeid hver for oss. Dette for å undersøke hvorvidt vi som forskere i kodingen av datamaterialet kom frem til de samme kodene. Etter at vi begge hadde gjennomført den empirinære kodingen sammenlignet vi kodene våre, og kom frem til at de aller fleste av hoved- og underkoder var like. Dette opplever vi som en styrke med tanke på oppgavens reliabilitet.

Ifølge Tjora (2021) kan man ikke oppnå fullstendig nøytralitet i kvalitativ forskning. Det viktigste er ikke å gå ut i felten uten forforståelse, men heller å være åpen om den, og forberedt på å justere seg underveis (s. 218). Det er vanskelig å gjenskape et intervju på nytt. Dette har sammenheng med at samtaler er kontekstavhengig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Som vi har nevnt tidligere i kapittelet, tok intervjuene en noe ulik retning, selv om vi brukte de samme intervjuguidene i dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene. Dette henger trolig sammen med at mening konstrueres ulikt fordi alle mennesker er ulike. Det vil derfor være vanskelig å etterprøve intervjuene vi har gjennomført. Vi som intervjuere vil alltid være preget av våre forforståelser og erfaringsbakgrunner, noe som påvirker våre tolkninger av det innsamlede datamaterialet. Våre måter å stille spørsmål på, samt vårt kroppsspråk, er faktorer som vil kunne påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Dette er noe vi har forsøkt å være bevisste på, og derfor forsøkte vi å skape et rom for informantene til å svare slik de ønsket. Vi valgte å benytte åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å komme med egne tanker og erfaringer. Som nevnt, opplevde vi tidvis at vi stilte noen ledende spørsmål, noe som kan ha påvirket studiens reliabilitet. Dette viser at vi som forskere kan påvirke undersøkelsens reliabilitet, noe vi har forsøkt å synliggjøre i oppgaven.

Vi har valgt å gjøre intervjuguidene tilgjengelig som vedlegg (se vedlegg 3 og 4), for å gi leseren mulighet til å vurdere spørsmålenes påvirkning på funnene i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at kvaliteten på transkriberingsprosessen kan påvirke undersøkelsens reliabilitet (s. 211). For å ivareta undersøkelsens reliabilitet knyttet til transkribering, valgte vi å ta opp intervjuene med lydopptak og filmopptak. Vi transkriberte hvert intervju like etter gjennomføringen av intervjuene. Vi opplevde at lydopptakene og filmopptakene var av god kvalitet, og at vi tydelig hørte informantenes uttalelser. Fordelen med både lydopptak og videoopptak var at de ga oss en mulighet til å lytte til opptakene flere ganger og på denne måten sikre at transkriberingen var korrekt.

I evalueringen av datainnsamlingsprosessen i ettertid føler vi at vi satt igjen med en solid mengde data som ga oss et godt grunnlag for analyse, drøfting og utvikling av konsepter. Vi ser likevel at vi kunne gjort noen ting annerledes. Blant annet kunne vi vært bedre forberedt på intervjusituasjonen, særlig med fokusgruppene, da noen av disse var preget av stillhet og en opplevelse av at elevene var usikre. Vi kunne med fordel ha gjennomført

prøveintervju, da det kunne gitt oss noen verktøy for å håndtere stillheten og usikkerheten bedre. Til tross for etterpåklokskapen har elevenes uttalelser likevel vist seg å være interessant i lys av vår problemstilling. I analysen har elevenes utsagn bidratt med innsikter som også går utover lærernes forståelse av sin rolle som tilrettelegger for relasjoner mellom elever. Disse funnene indikerer dermed at det til tross for en noe mangelfull forberedelsesprosess, løste seg fint. Samtidig er det vanskelig å si sikker om et prøveintervju kunne forberedt oss på de ulike situasjonene, da alle de ulike intervjuene skjedde i en unik kontekst, som alle opplevdes forskjellig.

### 3.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet kan knyttes til forståelsen forskerne utvikler innenfor rammen av prosjektet, og kan også være relevant i andre situasjoner. Ifølge Thagaard (2018) er en viktig målsetting med kvalitative studier at tolkningen fra et enkelt prosjekt skal ha en mer generell relevans (s. 182). Vi har forsøkt å argumentere for at våre tolkninger, som er basert på studier av noen lærere og elevers situasjon, også kan være relevant i andre sammenhenger.

Det er en kjent svakhet ved kvalitative studier at deres evne til å generalisere ikke er like stor som for kvantitative studier, grunnet omfanget på datainnsamlingen. Mens kvalitative forskningsmetoder benytter statistiske former for generalisering hvor trekk ved utvalget kontra trekk ved hele populasjonen må regnes, har man i kvalitativt forskningsdesign behov for å tenke generalisering på en annen måte (Tjora, 2021, s. 267). Tracy (2010) skriver at til tross for at kvalitative studier ikke er anvendelig for sømløs generalisering for å forutsi fremtidig praksis, kan kunnskap frembrakt av kvalitative studier ha overføringsverdi og være nyttig i andre omstendigheter (s. 845). Flere metodeforfattere har foreslått å snakke om overførbarhet heller enn generalisering innenfor kvalitative studier. Tjora (2021) hevder at dette er uheldig fordi generaliserbarhet er godt etablert som kvalitetsindikator for forskning, og fordi det i begrepet «overførbarhet» ligger en innsnevring av hva slags form for generalisering man kan tenke seg fra kvalitative studier (s. 268).

SDI-metoden har som mål å føre til konseptuell generalisering, altså at den fører til et konsept som kan sies å være relevant og gjeldende også for læreren utenom vår informantgruppe (Tjora, 2021, s. 268). Når vi har brukt metoden har vi vært ute etter å fremstille funn i form av konsepter, eksempelvis typologier, modeller, begreper eller metaforer (Tjora, 2021, s. 271), som ikke er direkte knyttet spesifikt til vår empiri. For å sikre relevans ut over de data som er analysert, benyttet vi tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet. Konseptene må ifølge Tjora (2021) ha en gyldighet utover studerte caser eller utvalg for å kvalifiseres som god forskning. Mye kvalitativ forskning, også publisert forskning i anerkjente vitenskapelige tidsskrifter, kan kritiseres for å ta for lett på vurderingen av generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 25). Tjora (2021) hevder at det meste av forskning søker mot en eller annen form for generalisering, men uten tilstrekkelig redegjørelse kan mye eksisterende forskning kritiseres for mangel på troverdighet (s. 25).

### **3.7.4 Forskningens integritet**

På bakgrunn av at vår oppgave er skrevet i tilknytning til et større prosjekt «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen», ser vi det som hensiktsmessig å redegjøre for forskningens integritet. Tjora (2021) skriver at forskningsmessig integritet handler om forskningens uavhengighet fra eventuelle krefter som måtte ha interesse for at resultatet skulle bli det ene heller enn det andre. Videre skriver han at innenfor kvalitativ forskning som bruker SDI-metode, er et betydelig nivå av transparens viktig for å bevare forskningsmessig integritet (s. 284). Særlig er det relevant å kunne vise frem hvordan temaer og konsepter har blitt til abduktivt, på bakgrunn av empirisk analyse og bruk av relevant teori, og ikke på grunnlag av en ikke-faglig begrunnet interesse for å løfte frem noen aspekter i analysen heller enn andre (Tjora, 2021, s. 284). Vi valgte å delta i prosjektet fordi det tok for seg en tematikk som vi på forhånd hadde sett for oss som interessant. I samråd med veileder fra prosjektet ble vi enige om en problemstilling som både favnet et tema som gagnet prosjektet, og samtidig tok utgangspunkt i vår opprinnelige interesse, som var elevenes trivsel på skolen, elev-elev-relasjoners betydning og læreren som relasjonsbygger. Studien er i liten grad påvirket av utenforstående krefter.

### **3.7.5 Transparens**

Studiens transparens er ifølge Tjora (2021) et av de viktigste kravene til presentasjonen av forskning (s. 263-264). Med transparens snakker Tjora (2021) om hvordan en undersøkelse blir gjort, hvilke valg som er tatt og til hvilket tidspunkt, hvordan informanter har blitt rekruttert, hvilke problemer som oppsto underveis, hvilke teorier som er benyttet i tillegg til flere andre spørsmål (s. 264). Slik handler transparens om hvor godt disse valgene er beskrevet i studien. Også Tracy (2010) snakker om viktigheten av transparens for kvalitativ kvalitet. Hennes kriterium, oppriktighet, handler blant annet om å etterstrebe transparens ved å være ærlig om forskningsprosessen (s. 841). Vi har forsøkt å ivareta kravet om transparens ved å beskrive hele prosessen med denne studien så inngående som mulig, og redegjøre for våre begrunnelser for de valgene vi har måttet ta i forbindelse med dette. Videre har vi forsøkt å belyse hvordan vi har arbeidet, vår egen posisjon som forskere, og å være åpen om prosessen, utfordringer og eventuelle endringer underveis. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskerrollen spesielt viktig i forbindelse med intervjuer siden det er forskeren selv som innhenter kunnskap gjennom samtaler (s. 92). Dette belyser viktigheten av at måten vi opptrer på som forskere, og hvilke konsekvenser forskerrollen får for intervjusituasjonen, må tas stilling til for å ivareta kriteriet oppriktighet i studien. Med en gjennomgående henvendelse til Tracy (2010) sine kvalitetskriterier, og hvordan vi har forholdt oss til disse, har vi ønsket å heve oppgavens kvalitet knyttet til fremgangsmåte og metode.

## **3.8 Etske hensyn**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) viser til ulike etiske hensyn vi som forskere må reflektere over. NESH (2021) viser til etiske retningslinjer som frivillig samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Disse punktene kan

knyttet til det Tracy (2010) kaller prosessuell etikk, som handler om etiske handlinger som konfidensialitet, informert samtykke, personvern og anonymitet (s. 847). Vi skal følgende se på hvordan vi har ivaretatt dette kriteriet for god forskning.

### **3.8.1 Frivillig samtykke**

Ifølge NESH (2021) handler samtykke om at det skal være frivillig, informert og utvetydig. Det betyr at samtykket skal være gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet. Med dette menes det at informantene når som helst i prosessen skal ha rett til å avstå fra å delta og til å trekke seg fra studien. I tillegg skal informantene være informert om hvilken metode som skal benyttes, at de er gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta, og hvilke følger det kan ha å delta (NESH, 2021). Våre informanter fikk denne informasjonen før intervjuet gjennom et informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 1 og 2), i tillegg til muntlig informasjon om informasjonsskrivet rett før intervjuets start. Elevene som ble intervjuet var under 15 år. Dette betydde at vi måtte hente inn et informert samtykke fra elevenes foresatte. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble sendt med elevene hjem, og måtte skrives under av foresatte. Informantene hadde fått vår kontaktinformasjon i informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt, slik at de kunne ta kontakt med oss dersom de hadde spørsmål.

### **3.8.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet handler om at det kun er vi som forskere som skal ha tilgang på informasjonen informantene har gitt oss, i tillegg til andre personlige opplysninger om informantene. I dette ligger det at vi som forskere opplyser og forsikrer informantene om at de vil bli anonymisert slik at funnene vi presenteres ikke vil kunne føres tilbake til den enkelte informant (NESH, 2021). I informasjonsskrivene, og før intervjuene, ble informantene våre opplyst om at de kunne få innsikt i resultatene av forskningen, og at de hadde anledning til å korrigere sine svar i etterkant av intervjuene.

### **3.8.3 Anonymitet**

Som forskere må man sikre at informantenes anonymitet og personvern ivaretas (NESH, 2021). Vi har sikret anonymisering ved at ingen personopplysninger har blitt lagret skriftlig noe sted. Vi har lagret skriftlig materiale, samt lydopptak og videopptak på en sikker PC med skrivebordsbeskyttet passord. Vi har videre anonymisert informantene ved å gi fiktive navn. Siden noen av våre informanter var i 12-årsalderen, er de barn i henhold til De nasjonale forskningsetiske komiteene (2009) sine retningslinjer, og de trenger samtykke fra sine foresatte. Av den grunn ble informasjonsskriv og samtykkeskjema også sendt til foresatte. Ifølge NESH (2021) har barn som deltar i forskning særlig krav på beskyttelse. Det var derfor viktig at vi ivaretok informantenes behov samt å være bevisste på hvilke konsekvenser denne undersøkelsen eventuelt kunne få for informantene. Undersøkelsen

ble i desember 2022 meldt til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) og ble godkjent av SIKT i januar 2023 (se vedlegg 5).

## 4 Presentasjon av resultater og drøfting

Kapittelet for presentasjon av funn og drøfting er inndelt i kategorier som ble hentet ut etter koding fra intervjuene. Studiens teoriforankring og våre forforståelser har hatt innvirkning på hvordan kategoriene ble til. De to kategoriene for presentasjon og drøfting er (1) «*Elevenes og lærernes forståelse av betydningen av elev-elev-relasjoner*» og (2) «*Læreren som relasjonsbygger*». Den første kategorien tar for seg lærernes og elevenes forståelse av betydningen av gode relasjoner til medelever. Den andre kategorien tar utgangspunkt i funnene til kategori 1, og drøfter hvordan læreren kan legge til rette for å gode relasjoner mellom elever. Vi drøfter de i lys av vår forforståelse og teori. Kategoriene gjenspeiler hva forskningsdeltakerne har uttrykt som verdifulle faktorer med tanke på betydningen av elev-elev-relasjoner på åttende trinn, og beskriver derfor tyngden i datamaterialet.

### 4.1 Elevenes og lærernes forståelse av betydningen av elev-elev-relasjoner i skolen

I dette delkapittelet presenterer og drøfter vi funn tilknyttet elevenes og lærernes forståelse av betydningen av gode elev-elev-relasjoner i en klasse. Denne kategorien er kapittelets innledning, og vil være grunnlag for senere drøfting, da en forståelse av elev-elev-relasjoner som en viktig forutsetning for at det skal være hensiktsmessig å diskutere hvordan lærere best kan legge til rette for dette. Dette delkapittelet vil ta for seg forskningsspørsmålet:

1. *Hvordan forstår elevene og lærerne betydningen av elev-elev-relasjoner i en klasse?*

#### 4.1.1 Trivsel og tilhørighet

Innenfor denne kategorien ble hoveddelen av fokusgruppeintervjuene med elevene innledet med spørsmål tilknyttet faktorer som elevene mente var viktige for å kunne trives på skolen, og til å ha lyst til å lære og utvikle seg:

1. «Et godt klassemiljø.» (Karstein)
2. «Jeg føler at jeg måtte trengt venner eller noen å snakke med hvis jeg skal ha det bra på skolen. Og at læreren er bra da.» (Anna)
3. «Venner. Det er kanskje det viktigste med hele skolen, å ha venner.» (Kristoffer)

Anna og Kristoffer beskriver vennskap med sine medelever som alfa omega for trivsel, læring og utvikling på skolen (2,3). En gjenganger i våre intervju med elevene var deres oppfatning av et godt klassemiljø, gode relasjoner og vennskap med medelever som viktige faktorer for trivsel i skolen. I tillegg nevner Anna lærerens betydning for trivsel (2). Dette kan ses i sammenheng med funnene til Kilday et al. (2023) som viser at lærerens evne til å skape en trygg og god relasjon mellom seg og den enkelte elev vil være avgjørende for elevenes trivsel på skolen (s. 278). Karstein vektlegger klassemiljøet når han snakker om

sin trivsel på skolen (1). Slik vi har belyst i kapittel 2, er læreren ansvarlig for å skape et godt klassemiljø som styrker det sosiale miljøet og relasjonene mellom elevene (Klomstén & Fikse, 2021, s. 38). Ifølge Morin (2020b) vil lærerens arbeid med å tilrettelegge for trivsel og gode relasjoner mellom elever i skolen være svært avhengig av et trygt og godt klassemiljø (s. 1687). Dette tolker vi som at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på klassemiljøet og hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene oppstår og utvikler seg. Brandtzæg et al. (2016) hevder at elevenes trivsel vokser dersom de opplever tilknytning til læreren og klassekameratene (s. 143). Dette tolker vi videre til at elev-elev-relasjoner ikke kan ses uavhengig av elevenes relasjoner til læreren, da lærerens relasjoner til elevene vil påvirke elevenes relasjoner med hverandre. Vi forstår læreren som *limet* i klasserommet, både fordi læreren har betydning for hvordan hver enkelt elev har det, men også for hvordan elevene har det seg imellom i et godt klassemiljø.

Våre informanter uttrykker at gode relasjoner mellom elever har flere positive effekter:

4. «Hvis du har venner så blir alt veldig mye lettere.» (Kristoffer)
5. «Man får jo kanskje litt mer lyst til å gå på skolen også.» (Adrian)
6. «Ja, man får mer lyst hvis man har gode relasjoner med medelever og lærere.» (Anna)
7. «Hvis man har gode venner, så ja, blir man jo mer glad da, og da går jo konsentrasjonen sikkert opp og karakterene opp da. Så det kan alltid dras tilbake til hvordan man trives.» (Kristian)

Kristoffer, Adrian, Anna og Kristian trekker frem at gode relasjoner til medelever gjør skolehverdagen lettere, gir mer lyst til å gå på skolen, skaper bedre humør, i tillegg til at gode relasjoner også kan påvirke konsentrasjon og faglige prestasjoner. Vi forstår disse utsagnene som at gode relasjoner kan fungere som en viktig ressurs for å fremme elevenes faglige utvikling og læring, noe som også støttes i forskningen til Kiuru et al. (2015, s. 435). Videre kan gode relasjoner også fungere som en viktig ressurs for å oppfylle elevenes behov for tilhørighet:

8. «Da har du noen å være med, gjøre oppgaver med og snakke med. Og man føler kanskje at man har en plass i klassen da.» (Adrian)
9. «Man kan føle seg litt tryggere og.» (Alida)
10. «Du har noen å gå til liksom om du har det vanskelig.» (Agnes)

Alida fremhever betydningen gode relasjoner har for opplevelse av trygghet (9). Når lærere forsøker å forstå elevenes behov for tilhørighet med elevene, og arbeider for å bygge relasjoner mellom elever i en klasse, vil trygghet være avgjørende og et viktig utgangspunkt for læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Adrian og Agnes tolker vi som at relasjoner mellom elever har betydning for deres opplevelse av tilhørighet og viktigheten av å ha *noen* å gå til (8,10). Opplevelse av tilhørighet vil ut ifra disse verbaliseringene tolkes som et verdifullt utfall av gode relasjoner mellom elevene. Teoretisk begrunnes betydningen av sosiale relasjoner med at en følelse av tilhørighet er et grunnleggende psykologisk behov (Baumeister & Leary 1995, s. 435 og 500; Sullivan, 1953, s. 265). Med utgangspunkt i elevenes utsagn, og i lys av teori, forstår vi at det sosiale fellesskapet med jevnaldrende kan gi en opplevelse av trygghet, tilhørighet og trivsel. På den andre siden,



opplever elevene i vår studie at fraværet av gode relasjoner har en negativ innvirkning på deres trivsel i skolen:

11. «Venner er viktig for at man liksom ikke skal grue seg til å dra på skolen for at man ikke har noen å være med og sånn.» (Emil)
12. «Det kan være vanskelig å gå på skolen, og kjedelig da. Det blir jo trist da, liksom. Man gruer seg sikkert til å dra på skolen.» (Kristian)
13. «Det blir kanskje ikke en så god opplevelse å komme på skolen da, hvis man ikke har noen venner å komme til liksom. Da er det viktig å ha sånn gode lærere da.» (Alida)
14. «Det er viktig å ha venner, sånn at du ikke blir gående rundt trist og ensom og det der.» (Kristoffer)
15. «De kan føle seg utenfor. Føler at du ikke er noe liksom.» (Eva)
16. «Du føler deg ikke noe bra.» (Erling)

Vi tolker Emil og Kristians utsagn mot at fraværet av gode relasjoner til medelever kan gjøre skolehverdagen vanskelig, og at det er en sammenheng mellom sosial isolasjon og opplevelsen av å grue seg til å gå på skolen (11,12). Som det fremkommer av forskningen til Opinion for Mental Helse (2023), gruer hver femte elev seg til å gå på skolen (s. 30). Ensomhet blir vanskeligere i ungdomsalderen, da forholdet til venner blir spesielt viktig (Havik, 2018, s. 79; Sullivan, 1953, s. 265). Dersom elever ikke opplever tilhørighet til sine medelever, og føler på ensomhet og sosial isolasjon, kan det få alvorlige konsekvenser. En av disse konsekvensene er utvikling av skolefravall (Haugen et al., 2019, s. 1259; Havik, 2018, s. 78; Havik m fl., 2015, s. 231). Haugen et al. (2019) hevder at ensomhet er den viktigste prediksjonsfaktoren ift. elevenes tanker om å slutte på skolen (s. 1274). Dette tolker vi som at lærere trenger mer kunnskap om de sosiale dimensjonene knyttet til elevers fravall i skolen, og at lærere bør arbeide med relasjoner mellom elever for å støtte disse. Alida knytter fravær av gode relasjoner med medelever til en dårlig opplevelse på skolen, og viktigheten av gode lærere (13). Dette tolker vi som at lærerens rolle er viktig når elever opplever ensomhet i skolen, nettopp fordi læreren skal jobbe med relasjonene mellom seg og elevene, men også mellom elevene. Lærerens innsats i relasjonsbyggingen mellom elever ser vi på som et viktig forebyggende tiltak mot fravall i skolen, noe som også støttes i funnene til Haugen et al. (2019, s. 1274). Vårt forsøk på å belyse lærerens rolle som tilrettelegger for gode relasjoner ser vi som et mulig bidrag til dette.

Kristoffer uttrykker at elever som opplever fravær av gode relasjoner til sine medelever kan skape tristhet og ensomhet (14). Vi tolker dette slik at fravær av gode relasjoner vil ha negativ virkning på elevenes psykiske helse. Som forskningen også viser, kan ensomhet i skolen knyttes til depressive symptomer og følelser knyttet til angst (Abdollahi et al., 2020, s. 829). Dette setter elevenes psykiske helse på dagsordenen når vi nå snakker om ensomhet. Med utgangspunkt i dette, mener vi det vil være avgjørende at læreren tar tak i problematikken tidlig, slik at dette ikke utvikler seg mot alvorligere grad. Vi tolker Eva og Erlings verbaliseringer som at fraværet av relasjoner til medelever kan påvirke selvfølelsen og opplevelsen av verdighet (15,16). Dette forstår vi som at elevenes selvvverd kan trues dersom de opplever utenforskap. Blant annet hevder Sletta et al. (1996) at elever som opplever å bli utstøtt med større sannsynlighet opplever at selvvverdet blir påvirket (s. 432). Med andre ord kan vi si at ensomhet kan ha en negativ virkning på elevenes selvvverd.

#### 4.1.2 Relasjoner versus faglig læring

Elevene uttalte de konsekvenser som fraværet av gode relasjoner til jevnaldrende har for skolefravall, selvværd og psykisk helse, da vi stilte spørsmålet: «Hva tror dere kan skje med elever som opplever å ikke høre til i et fellesskap med klassen sin?». Elevene pekte også på at fravær av gode relasjoner var avgjørende for deres faglige prestasjoner og atferd i skolen:

17. «Det er vanskeligere å jobbe sammen i gruppeprosjekter hvis man ikke kjenner noen da, og føler seg ukomfortabel rundt andre medelever i klassen. Så det blir vanskeligere å jobbe.» (Karstein)
18. «Man kan få dårligere karakterer hvis man ikke har relasjoner til klassevennene, fordi det blir jo vanskeligere å jobbe. Hvis man ikke trives på skolen så er det jo vanskeligere å konsentrere seg og.» (Kristian)
19. «Og det er jo selvfølgelig, hvis man ikke har noen venner der, så blir det veldig kjipt da. Gruer seg til hvert gruppeprosjekt fordi man føler at man ikke har noen man kan samarbeide med, godt.» (Alida)

Karstein fremhever viktigheten av å kunne jobbe sammen med noen man er komfortabel med, og som man kjenner, som faktorer som gjør det lettere å jobbe med for eksempel gruppeprosjekter (17). Kristian snakker om at karakterer kan bli påvirket av hvorvidt man har gode relasjoner til sine medelever, da relasjonene kan styrke trivsel og konsentrasjon på skolen (18). Alidas verbaliseringer kan tolkes som at elever som ikke har gode relasjoner til sine medelever i større grad opplever å grue seg til å jobbe sammen i gruppeprosjekter (19). Gode relasjoner mellom elever i en klasse kan vi derfor forstå som avgjørende og en viktig forutsetning for godt samarbeid mellom elevene. Vi tolker elevenes verbaliseringer som at en opplevelse av ensomhet påvirker det faglige arbeidet i skolen, noe forskningen til Abdollahi et al. (2020, s. 829) og Kiuru et al. (2015, s. 434) også finner. Kvaliteten på relasjonen mellom elevene har derfor mye å si for deres fungering og trivsel på skolen, da disse relasjonene påvirker hverdagen i klassen og får effekter for elevene, både faglig og sosialt, på kort og lang sikt.

Også lærerne var opptatt av relasjoners betydning for elevenes motivasjon og faglige prestasjoner. De verbaliserte at viktigheten av elevenes faglige utvikling ikke kan ses uavhengig av relasjoner, og at gode relasjoner er avgjørende for å kunne prestere faglig:

20. «Man kan kanskje ikke tenke at, eller, uten det relasjonelle og det å ha det kjekt sammen og alt sånn der, så vil man jo ikke være motivert til å jobbe med det faglige heller på en måte. Så relasjon, det blir man aldri ferdig med. Jeg tror, med nå at det så mye på nett, og ungene er mer isolert og alene, så trenger vi enda mer relasjoner. (...) Men summa summarum så er relasjon det aller viktigste. Og jeg tenker at fag, det er jo der, men hvis du ikke har relasjon så har du ikke noe fag heller. Du kan ikke si at du har fag, men du har ikke relasjon, det funker ikke sånn. Du er nødt til å legge relasjon først. Og det må vi gjøre sammen.» (Bjørnar)
21. «Selvfølgelig er fag veldig viktig det og, men elevene er nødt til å trives på skolen for at de skal gidde å lære, da. Så, jeg føler at elevene kommer først, foran faget, da. Og jo bedre jeg kjenner elevene mine, jo lettere er det for meg å kanskje sette de sammen eller at hvis du prater med noen, så kanskje andre har lyst til å være med. Sånn kan du koble litt folk sammen da. Du ser jo kanskje hvem som passer sammen.» (Lars)

Bjørnar vektlegger det relasjonelle aspektets betydning for elevenes trivsel og læring i skolen (20). Han uttrykker videre bekymring rundt elevenes nettbruk og hvorvidt dette kan ha en sammenheng med sosial isolasjon. Bjørnar anser fagenes plass i skolen som en vesentlig del av sin rolle som lærer, men vektlegger at relasjoner kommer før fag. Dette er et poeng Lars er enig i (21). Lars verbaliseringer kan forstås slik at hans relasjoner til hver enkelt elev er en viktig forutsetning for å kunne arbeide med relasjonene mellom elevene. Vi forstår dette som at jo mer tid læreren tilbringer med elevene og tar del i elevenes liv, desto større er sjansen for at læreren kan utvikle en trygg relasjon til elevene. Denne relasjonen kan, som Lars belyser, avgjøre hvordan læreren lykkes i å arbeide med relasjonene mellom elevene. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er det av betydning at læreren utnytter potensielle øyeblikk og situasjoner, slik at dybden og betydningen av relasjonen utvikles (s. 26-27).

Både Bjørnar og Lars ser på skolen som mer enn en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål. Vi tolker deres utsagn som at skolen dreier seg like mye, om ikke mer, om relasjoners betydning for elevenes muligheter til å utvikle seg til individer som kan inngå i sosiale samspill. Dette forstår vi mot at lærere ikke bare har ansvar for selve undervisningen, men at de også har ansvar for omsorgen og kvaliteten på relasjonene som oppstår i klasserommet. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan dette ses som et paradoks, da vektleggingen av skolens relasjonelle ansvar er en tydelig visjon, men på samme tid foregår det en dreining der den faktiske utviklingen favoriserer fagspesifikk kompetanse stadig mer (s. 13).

Det lærernes verbaliseringer fra intervjuene viser, er at de alle omtaler viktigheten av relasjoners betydning for sin relasjon til elevene, men også mellom elevene som den faktoren av høyest betydning i klassemiljøet. Læreres arbeid med relasjonene mellom seg og hver enkelt elev, og mellom elevene, er en stor og viktig oppgave for at elevene utvikler sin sosiale og fungering i skolen (Moen, 2016a, s. 13). *Hvordan læreren arbeider for det sosiale miljøet i klassen, og for sin egen relasjon mellom elevene og elevene seg imellom, vil vi nå komme til i det neste kapitlet.*

## **4.2 Læreren som relasjonsbygger**

Denne kategorien knyttes til det andre forskningsspørsmålet tilhørende problemstillingen vår:

*2) Hvordan forstår lærerne sitt ansvar som tilretteleggere for gode elev-elev-relasjoner?*

I forrige delkapittel presenterte og drøftet vi lærernes og elevenes forståelse av betydningen av gode elev-elev-relasjoner i en klasse. Gode relasjoner til medelever viste seg som avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling, opplevelse av trivsel og tilhørighet, og deres psykiske helse. I følgende delkapittel skal vi presentere og drøfte lærerens forståelse og erfaringer av sin rolle som relasjonsbygger. Denne kategorien mener vi favner hoveddelen av spørsmålene som ble stilt til lærerne og elevene under intervjuene. Dette fordi de fleste av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet lærerens opplevelse av sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner og klassemiljø, samt elevenes

opplevelse av dette. Et av spørsmålene handlet om hvorvidt lærerne opplevde at de hadde et ansvar for å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen:

22. «Ja, det føler jeg egentlig at jeg har da. Vi sier jo til elevene at vi vil at de skal ha det bra på skolen, eller at det er viktig for oss at de har det bra på skolen. (...) Og da er jo jobben vår å legge til rette for det. Men (...) vi kan ikke bestemme hvem som skal være venner og sånn så, men det er jo kanskje å sette noen litt sammen i sånn gruppearbeid eller i klasserommet sånn som du ser kanskje fungerer sammen og sånn da.» (Lars)
23. «Absolutt, jeg har jo det (...). De skal jo trives her ... Og det er min jobb å legge til rette for at de skal ha det godt her. Jeg sier jo aldri at de skal være venner, bestevenner, de skal være skolekompiser og ha respekt for hverandre.» (Morten)
24. «Ja. Det tenker jeg i aller høyeste grad. Det er noe med at... det her er jo en skole hvor de kommer fra tre ulike barneskoler, de kommer fra tre ulike hierarkier, og så skal de inn å lage en felles struktur. Og noen vennskap som har vært tett på barneskolen blir jo revet opp fordi man plutselig finner andre som er en annen type venn, og da må vi bistå og hjelpe dem.» (Bjørnar)

Lærere har et lovpålagt ansvar for at elevene opplever et trygt og godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringsloven, 1998). Som vi så i foregående kapittel er gode relasjoner til medelever en forutsetning for å ha det godt i klassen og på skolen. Lærerne i vår studie bekrefter dette. Med utgangspunkt i utsagnene kan vi forstå det slik at Lars og Morten knytter sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elever direkte til elevenes trivsel på skolen, og deres ansvar for å legge til rette for det. Videre sier de begge at det ikke er deres ansvar å bestemme hvem som skal være venner, men at de skal ha gode relasjoner til hverandre, respektere hverandre, og fungere godt sammen i arbeid med oppgaver og skolearbeid ellers (22, 23). Studiens oppgave er ikke å undersøke lærerens rolle i å etablere vennskap, da kriterier for vennskap er sider ved en relasjon som vanskelig kan styres av andre enn de involverte i relasjonen. Et vennskap forutsetter gjensidighet og et ønske om å være i vennsapsrelasjonen over tid (Kvillo & Haugan, 2022b, s. 87-88). Likevel kan lærere legge til rette for at relasjonene er gode, og at klasse miljøet er inkluderende. Bjørnar er enig i at man som lærer har et stort ansvar for gode elev-elev-relasjoner i klassen, men begrunner dette ut ifra at læreren skal legge til rette for at det hierarkiet som utvikles blant elevene gagnar alle elevene, og at alle finner noen de hører sammen med (24). Bjørnar og Morten peker mer på læreren som veileder, mens Lars fokuserer mer på hvordan klasseledelse og organisering kan påvirke elevenes relasjoner.

Vygotsky og sosiokulturell læringsteori ligger som et bakteppe for vår drøfting. Dette i form av at Vygotskys teori forstår læreren som et artefakt som kan mediere elevenes sosiale samspill. Som vi tidligere har vært inne på, fremhevet Vygotsky relasjonen mellom lærer og elev som vesentlig for barns læring i skolen (Moen, 2016a, s. 16). Som Bjørnar beskrev, må læreren bistå og hjelpe elever med å bygge relasjoner til hverandre, særlig i overgangen fra barne- til ungdomsskolen. Det er her snakk om være et medierende artefakt for elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er menneskers evne til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2015, s. 228). Overordnet del av læreplanen belyser skolens ansvar for elevenes sosiale utvikling, og at den skal skje både i undervisning og i aktiviteter ellers, i skolens regi. Sosial og faglig læring kan derfor ikke isoleres fra hverandre, men må i lærerens arbeid sees i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Også lærerne fremhever betydningen av å se det sosiale og det faglige i sammenheng (20,21).

25. «Jeg er ganske sikker på at jo bedre jeg kjenner elevene mine da, jo lettere vil det være for meg å se hvem som kanskje går sammen og passer sammen. (...) Og jo lettere er det for meg å kanskje sette de sammen eller, at hvis du prater med noen, så kanskje andre har lyst til å være med, å koble litt folk sammen da. Du ser jo kanskje hvem som passer sammen.» (Lars)

Gode elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner har en klar sammenheng (Kilday et al., 2023; Wentzel, 2010, s. 193). Dette bekreftes av Lars sine tanker om hvordan hans relasjoner til sine elever har innvirkning på hans evne til å skape gode elev-elev-relasjoner (25). Lars uttrykker videre at gode relasjoner til elevene gjør det lettere å organisere dem, og lettere å bruke organisering som et verktøy for å fremme gode elev-elev-relasjoner i klassen. Dette fordi gode relasjoner til elevene gjør at han kjenner dem godt, og lettere kan forstå hvem de kan passe sammen med. Vi tolker dette som at Lars forstår lærer-elev-relasjonen som avgjørende for å kunne etablere gode elev-elev-relasjoner. Dette er i tråd med blant annet Kilday et al. (2023), som predikerer at lærerens interaksjon med elevene har betydning i utformingen av ungdommers relasjoner med sine jevnaldrende (s. 278). Vygotskys hovedpoeng er at mennesker må forstås i lys av den sosiale konteksten de er en del av, og at normer, verdier og forventninger de møter i samhandling med barn og voksne vil bli en del av dem selv (Taber, 2020, s. 278). Ut fra en slik forståelse kan vi si at konteksten lærere etablerer i klassen, vil ha mye å si for hvordan elevene opptrer i møte med hverandre. Dette er også en forståelse som elevene i vår studie deler med lærerne:

26. «Jeg føler Bjørnar og sånn har liksom gjort til at liksom hele klassen har blitt kjent da. Kanskje ikke at du har funnet liksom bestevennen din for eksempel. Mest for at klasse miljøet har blitt bedre og at du har funnet flere venner da.» (Alida)
27. «Vi hadde sånn bli kjent leker og sånn, som gjorde at vi fikk vite hva folk likte å gjøre på og sånn.» (Eva)
28. «Ja, det syns jeg. Hvis man har en bra lærer så blir man jo mer glad automatisk da. Og det smitter over. Hvis læreren er ordentlig sur, det hjelper ikke på humøret til elevene. Også kanskje man blir, altså, lei av hverandre, og folk blir sur, og det blir dårlig stemning.» (Knut)
29. «Læreren kan også hjelpe med, hvis noen elever har dårlige relasjoner til hverandre, så kan læreren sette de sammen på et artig prosjekt da, som da kan hjelpe å bygge opp det vennskapet deres, eller relasjonen deres, til hverandre i klasserommet.» (Karstein)

Elevene knyttet lærerens rolle og ansvar for deres relasjoner til blant annet til hvordan lærerens væremåte påvirker dem, hvordan læreren kan veilede dem, hvordan bli-kjent-leker i starten har en betydning, og hvordan læreren kan bistå når det oppstår dårlige relasjoner. Både elevene og lærerne verbaliserte behovet for at læreren kjenner elevene sine og vet hva de trenger, for at hen skal være i stand til å legge til rette for gode relasjoner mellom elever. Dette skal vi nå se at forutsetter gode mentaliseringsevner (Haugan, 2011, s. 211).

#### **4.2.1 Mentalisering**

Lærerens evne til mentalisering spiller en viktig rolle for deres evne til å etablere og utvikle gode elev-elev-relasjoner (Bateman & Fonagy, 2019, s. 3; Haugan, 2022, s. 211; Hamm et al., 2011, s. 278). I intervjuene ble det aldri eksplisitt snakket om evnen til mentalisering, og det kan hende at lærerne ikke hadde et bevisst forhold til sin

mentaliseringssevne og hva den har å si for deres relasjonsarbeid. Samtidig kan vi se på evnen til mentalisering som en forutsetning for det relasjonsarbeidet lærerne verbaliserte at de gjorde, samt evnene som elevene ga uttrykk for at læreren hadde. Lars snakket blant annet om at hans relasjoner til elevene gjorde han bedre i stand til å forstå hvem som kunne gått overens, og se hvem som passer sammen (25). Å «se» elevene, og deres behov på denne måten kan sies å kreve evne til mentalisering, ifølge Olsen & Traavik (2010, s. 121). Dette fordi det krever at man forstår hvilke tanker og behov som ligger bak elevenes atferd. Elevene Knut og Kristian snakker om deres lærer, og hvordan han er i stand til å forstå elevenes behov og miljøet i klassen:

30. «Han er veldig flink. Han setter seg ned og snakker med elever og kjenner oss hver enkelt da. Han vet liksom hva vi trenger og hvordan han skal få oss til å være stille, hva vi trenger hvis vi trenger hjelp og sånn.» (Knut)
31. «Det føles litt ut som han skjønner miljøet til, skjønner litt miljøet til klassen.» (Kristian)

Med utgangspunkt i Bateman og Fonagy (2019) kan vi forstå god mentaliseringskapasitet som evnen til å forstå samspillet mellom andres tanker, følelser og atferd, og konteksten det utspilles i (s. 3). Evne til mentalisering vil gjøre det lettere å forstå andres behov. De evner som Knut og Kristian gir uttrykk for at deres lærer har (30,31), kommer til uttrykk ved at han tar seg tid til å bli kjent med dem, forstår hva de trenger og forstår seg på miljøet i klassen. Vi ser dette i sammenheng med deres lærer, Morten, sin evne til å mentalisere. Dette gjennom at vi tolker at god evne til mentalisering er en forutsetning for lærerens evne til å forstå hva elevene trenger, og klassemiljøet. Mentalisering kan føre til at elevene blir trygge og opplever å bli forstått og anerkjent (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Derfor kan behovet for evnen til mentalisering knyttes til lærerens viktige oppgave i å skape trygghet i skolemiljøet for elevene.

Bjørnar forteller om en spesifikk hendelse, hvor vi mener at hans refleksjoner rundt sin reaksjon kan tyde på gode mentaliseringssevner.

32. «Og så tror jeg på humor da. Mye humor (...) Det bygger veldig relasjoner. Vi har jo mange som gjør mye tull. Nå i timen her så satt de og spise oreokjeks. De hadde fått tak i en sånn 10 pack, og jeg ser jo at de spiser, så prøver jeg liksom.. Jeg kunne jo kjeftet og sagt «slutt med det der», ikke sant? Men da hadde de jo bare baksnakket meg ut på gangen. Så da tenker jeg heller at jeg får ta en oreokjeks også bare tulle med det. Og da skjønner de jo at jeg har sett dem, også mister de ikke ansikt liksom. Jeg tror mer på den biten der. Jeg tror humor som sanksjon funker bedre enn kjeft.» (Bjørnar)

Vi synes dette er et godt eksempel på mentalisering av flere årsaker. Blant annet fordi vi forstår Bjørnars reaksjon som et resultat av hans mentalisering av hva elevene tenkte om han (seg selv utenfra/selvinnsett), hva elevene tenkte og følte (elevene innenfra, empati), og situasjonen i sin helhet (det relasjonelle samspillet). Bjørnar evnet å se seg selv utenfra, i den forstand at han forstod hvordan hans reaksjon på oreokjekspakken ville oppleves for elevene. Han valgte å reagere på en måte som både førte til at elevene forstod at han hadde sett dem, men også at han fortsatt likte dem. I tillegg tok Bjørnar hensyn til det han forstod som elevenes opplevelse av situasjonen. Det var viktig for Bjørnar at elevene forstod at de hadde gjort noe de ikke skulle. Han valgte likevel ikke å kjeft, da han trodde at slike sanksjoner kan svekke deres relasjon, på bakgrunn av hvordan han kjenner elevene sine. Vi tolker dermed at som et resultat av Bjørnars mentaliseringssevne, og

dermed hans forståelse av hendelsen og konteksten i en relasjonell helhet, oppnådde Bjørnar å reagere på en måte som deres relasjon trolig kom styrket ut av.

Å forstå hvordan man skal reagere og sanksjonere i slike uforutsette situasjoner, uten at dette skader relasjonene til elevene, forutsetter god evne til mentalisering. Å trene mentaliseringsevnen har vist seg å kunne ha god effekt (Hamm et al., s. 275). I tillegg mener vi at det er viktig at lærerutdanningen bevisstgjør viktigheten av vilje til å utvikle mentaliseringsevnen, og at dette kan gjøres gjennom å være nysgjerrig og ha lyst til å bli kjent med elevene og deres indre livsverden. Samtidig vil refleksjoner rundt seg selv og sin rolle trolig kunne føre til større selvinnsikt.

Bjørnar forteller at han bruker humor for å fremme relasjoner og skape et godt miljø i klassen (32). Vi forstår humor som et grep som kan fremme relasjoner mellom elever. Dette samsvarer med Buseth (2016), som forklarer at varm humor kan skape en følelse av nærhet, varme, kontakt, samhørighet og vennskap mellom mennesker. Disse faktorene mener vi burde tas hensyn til i skolehverdagen, da de ikke bare påvirker lærer-elev-relasjonen, men også relasjonen mellom elevene. Varm humor tar vare på den gode relasjonen og fører mennesker sammen (s. 79). Vi kan argumentere for at strategisk bruk av humor fordrer god evne til mentalisering, da det forutsetter at læreren vet hva elevene anser som god humor.

Elevene snakker om lærerens væremåte, og hvordan den påvirker dem. Knut verbaliserer at lærerens atferd påvirker deres humør og væremåte (28). Vi kan tolke Knuts verbalisering som at han forstår læreren som en rollemodell for elevenes humør og væremåte. Dette bekreftes blant annet av Wentzel (2022). Hun hevder at tydelig kommunikasjon og instrumentell hjelp i form av direkte instruksjon og modellering, er virkningsfulle metoder for å formidle til elevene hva som forventes av dem og hvordan de skal ta vare på andre (s. 1943). Alle lærerne ga uttrykk for at de brukte mye tid på å bli kjent med elevene, gjennom å være nysgjerrige og interessert i dem. At læreren er nysgjerrig og ønsker å forstå elevene, vil kunne føre til at elevene føler seg trygge og verdifulle (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Ved å tilbringe mye tid med elevene vil det kunne styrke lærerens mentaliseringsevne, gjennom at man blir bedre kjent.

Et sentralt poeng i datamaterialet er at mye av lærerens relasjonsarbeid handler om at læreren har et valg. Læreren kan velge å bruke mye tid sammen med elevene, og ved å velge dette, kan læreren få mye igjen i form av gode relasjoner til elevene. Dette kan igjen gjøre det lettere for læreren å legge til rette for gode elev-elev-relasjoner. Mer tid med elevene kan også føre til flere situasjoner hvor læreren kan være en rollemodell for elevene.

33. «Det er kanskje litt sånn, det er jo til syvende og sist et valg da.» (Lars)

34. «Du får så mye tilbake da.» (Bjørnar)

Lars verbaliserer dette valget eksplisitt (33). Vi tolker det som at han mener det handler om prioriteringer. For han så er tid med elevene, og å bygge relasjoner, det som står først på hans prioriteringsliste. Bjørnar uttaler at om man prioriterer tid og relasjonsbygging med elevene vil dette gi mye tilbake (34). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan lærerens mentalisering knyttes til valg. De hevder at man kan velge å være utforskende og stille spørsmål som gir en større forståelse av elevene innenfra, som igjen kan videreutvikle ens mentaliseringsevne (s. 65). Haugan (2022) hevder at god mentalisering fordrer

nysgjerrighet og å være opptatt av hva som foregår i elevenes indre verden (s. 216). Med andre ord forstår vi at det kreves av læreren å bruke tid og energi på å være nysgjerrig og utforskende overfor elevene sine. Læreren må være til stede, bevisst og innstilt på å oppnå innsikt, og være på en måte som gjør at elevene ønsker å gi tilgang til deres indre livsverden.

#### 4.2.2 Tilstedeværelse, innstilling og væremåte

Å utnytte mulighetene som befinner seg i de mellommenneskelige møtene som oppstår i det daglige kan knyttes til det Tislevoll (2016) omtaler som det relasjonelle mellomrommet (s. 54-55). Klomstén og Fikse (2021) har videreutviklet Tislevolls (2016) forståelse til *det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom*. De hevder at man i dette mellomrommet kan bli møtt, sett, anerkjent, lyttet til, støttet og bekreftet av andre, og de betrakter dette som et handlingsrom hvor deltakerne har mulighet til å velge å etablere kontakt, eller til å velge bort kontakten med andre (s. 28). Å ta seg denne tiden, og prioritere på denne måten står det ingenting om i lærerens kontrakt. Utenom undervisningstimer har man gjerne en inspeksjonsplan som man må følge, der man er sammen med elevene i friminuttene. Tiden utenom bestemmer man selv hvordan man vil bruke. Og som vi har sett, handler det også i denne sammenhengen om lærerens valg og prioriteringer. Lærerne i vår studie er opptatt av å utnytte mulighetene som oppstår i de mellommenneskelige møtene:

35. «Være til stede i nuet, ta deg tid til å lytte, ikke stresse seg bort fra situasjoner, sett deg ned å prate, gi det lille minuttet ekstra.» (Bjørnar)
36. «Jeg går aldri til personalrommet i pausene for å ta en kaffe, rekker ikke, blir sittende å prate.» (Bjørnar)
37. «All den tiden jeg ikke har kontorarbeid går jeg heller opp og er sammen med ungene.» (Morten)
38. «Er det friminutt så er jeg ute i friminuttene og prater med folk, ja. Jeg synes det er artig og da haha. Så planlegging og etterarbeid kommer litt i andre rekke da.» (Lars)

Bjørnar, Morten og Lars uttaler alle at de ser verdien av å være til stede med elevene og ta seg tid. Dette prioriterer de alle tre fremfor å drikke kaffe på personalrommet, planleggingstid og kontorarbeid. Dette tolker vi som at lærerne heller velger å utnytte de relasjonelle mellomrommene, som oppstår gjennom dagen, som handlingsrom for relasjoner. Dette kan ses i sammenheng med at slike muligheter for relasjonsbygging er noe man velger å gjøre (Klomstén og Fikse, 2021, s. 28). For å utnytte seg av de mulighetene som ligger i mellomrommene, krever det, ifølge Tislevoll (2016), at man som lærer besitter god sosial kompetanse og forståelse. Lærere må forstå elevenes verden og hvordan samhandling kan tilrettelegges (s. 51). Igjen er vi tilbake til lærerens evne til mentalisering, og hvor viktig det er å sette søkelys på, og utvikle dette allerede i lærerutdanningen. Tislevoll (2016) definerer mellomrommet som det rommet som alltid befinner seg mellom oss, hvor vi fremtrer for hverandre og snakker sammen, hvor kontakt *kan* skapes, støtte *kan* vises og relasjoner *kan* bygges (s. 52). Vi har her valgt å utheve *kan*, da det også her er snakk om et valg og en prioritering.

Å utnytte det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom kan fremme gode lærer-elev relasjoner, men også elev-elev-relasjoner. Det kan fremme gode relasjoner mellom elever



ved at læreren gjennom sin tilstedeværelse kan være en rollemodell for elevene i hvordan man er sammen. I tillegg vil lærerens oppførsel rundt elevene kunne påvirke hvordan de er sammen med hverandre (Wentzel, 2022, s. 1943). Lars fremmer også betydningen av sin tilstedeværelse, og hvordan han i samspill med elevene kan påvirke hvordan elevene er sammen med hverandre (25). At læreren viser interesse for, og viser at han liker en elev, vil påvirke hvordan medelever ser denne eleven. Vi tolker det derfor mot at læreren har muligheter til å påvirke elevens opplevelse av hverandre gjennom at lærerens atferd i sosialisering med elevene smitter over på dem. Dette kan, ifølge Kilday et al. (2023) støtte ungdommenes forhold til jevnaldrende i en tid da de trenger det mest (s. 293).

39. «Så det er ikke noe sånn...Det er ikke et tungt valg for min del, liksom. Føler ikke at jeg må...Jeg må jobbe litt i helgene og sånn av og til, men det er ikke noe stress, det er ikke så mye.» (Lars)

Som vi har sett velger lærerne ofte å utnytte seg av de mulighetene som befinner seg i mellomrommet. De uttaler at det gir dem mye tilbake i form av gode relasjoner, til tross for at det kanskje går på bekostning av tid til planlegging. Lars forteller blant annet at han som konsekvens av å prioritere tid med elevene i skoletiden, må jobbe litt i helgene (39). Dette kan vi tolke som at Lars velger å utnytte *de relasjonelle mellomrommene som handlingsrom* som oppstår i friminuttene, og generelt tiden på skolen som ikke er undervisningstid. Relasjonsarbeid kan slik ses som en tidkrevende prosess.

Lars forteller også om en situasjon som kan tolkes slik at hans væremåte har skapt et trygt mellomrom mellom seg og sine elever:

40. «Jeg hadde en elev i den forrige klassen som kom og spurte meg «Hvordan kan jeg få meg flere venner?» (Lars)

Hvis læreren klarer å etablere en trygghet i relasjonen, kan dette fremme hjelpesøkende atferd hos elever, også når det kommer til det sosiale og relasjonelle. At elever søker til lærerne sine for eksplisitt veiledning i etableringen av relasjoner til medelever, kan tenkes å ikke være særlig vanlig på ungdomstrinnet. Dette fordi man i ungdomsalderen blir mer uavhengige av voksne og mer avhengig av relasjoner til jevnaldrende (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 19-20). Likevel forteller Morten dette:

41. «De er små, dem er 13, 14, 15 år sant. Sant, så de liker ikke å stå i så mye ansvar for egne relasjoner selv. De vil helst at vi skal ta tak i problemene. Men jeg pleier ofte å rulle ballen over til dem og se hvordan det går. Det går veldig sjeldent bra. For de er veldig sånn.. redd for å ikke bli likt da, eller ta opp ting med hverandre. Enkelt å gjemme seg bak en lærer.» (Morten)

Morten snakker her om konfliktsituasjoner, og at elevene i slike situasjoner sjeldent ønsker å håndtere konfliktene alene. Mortens elev Karstein bekrefter dette (29). Dette kommer trolig av at elevene er mer sårbare i denne perioden, og vanskelige situasjoner med jevnaldrende blir spesielt sårbart. I tillegg kan det for ungdommer være vanskelig å håndtere konflikter da de oftere utsettes for det Haugan (2022) omtaler som mentaliseringsvikt. Han viser til at dette henger sammen med det Steinberg (2005) omtaler som en biologisk ubalanse i hjernen, og at de hormonelle forandringer påvirker de delene av hjernen som styrer evnen til å bearbeide følelser. Dette fører til at de opplever følelsene mer voldsomt, mer skiftende og mindre forutsigbart enn for voksne (i Haugan,

2022, s. 214). Det er derfor særlig viktig at voksne er på, og er trygge personer som elevene kan søke støtte hos når de trenger det. Behovet for uavhengighet betyr ikke at elevene alltid klarer seg selv, og støtte i etableringen av gode relasjoner til jevnaldrende er spesielt viktig i denne fasen. Og hvis man lykkes kan dette føre til at elevene får en hjelpesøkende atferd, også når det kommer til relasjoner og relasjonskompetanse. Dette understreker behovet for lærerens støtte i relasjonsarbeidet i ungdomsalderen (Kilday et al., 2023, s. 293).

Damsgaard (2007) hevder at kjennetegn på gode lærere er lærere som ønsker å ha, og har, god kontakt med elevene sine. Det handler om å bry seg både med og om, og om å vise omsorg overfor elevene (s. 27). Lærerens måte å møte elevene på er avgjørende for hvorvidt elevene synes de kan stole på læreren, og det påvirker hvordan elevene forholder seg til læreren (Damsgaard, 2007, s. 27). Læreres evne til å møte elevene på en måte som fremmer tillit og trygghet, mener vi kan knyttes til deres evne til mentalisering. Dette samsvarer med våre informanters forståelse av hva det vil si å være en god lærer, som mestrer det relasjonelle, både mellom seg selv og elevene, og mellom elevene.

Som vi så innledningsvis, snakket blant annet Lars om hvordan man kan bruke organisering som metode for å skape gode relasjoner mellom elever i en klasse (22). Gjennom å bli godt kjent med elevene sine (bygge gode relasjoner), og å forstå deres behov (mentalisering), gir dette læreren et godt utgangspunkt når hen skal organisere hvordan klassen skal sitte (klassekart), gruppesammensetninger i gruppeoppgaver, og læringspartnere. Med andre ord kan man argumentere for at god relasjonskompetanse og mentalisering er viktige egenskaper for å kunne utføre god klasseledelse.

#### **4.2.3 Klasseledelse, organisering og tidlig innsats**

Klasseledelse og relasjoner henger tett sammen. Havik et al. (2015) hevder at lærerens klasseromsledelse kan spille en viktig rolle i arbeidet med relasjoner mellom jevnaldrende (s. 231). Aldrup et al. (2018) undersøkte i sin studie, sammenhengen mellom lærernes klasseledelse og sosial støtte, med elevenes skoletilpasning. Resultatene viste at klasseledelse og sosial støtte er relatert til studentprestasjoner i lærerens fagdomener, men også til mer generelle utfall som generell skoletilfredshet, skulking og selvtillit (s. 126 og 132). Styrking av lærernes klasseledelse og sosial støtte vil dermed kunne fremme positiv faglig og sosial utvikling hos elevene.

Kilday et al. (2023) sin studie viser at flere aspekter ved interaksjonen mellom læreren og elevene, blant annet emosjonell støtte, lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og organisering, er viktige faktorer for å forme elevenes relasjoner til jevnaldrende (s. 278). Morin (2020a) fremmer også betydningen av lærerens klasseledelse og organisering for et positivt sosialt klassemiljø (s. 1239). Dette bekrefter det som kommer frem av datamaterialet om betydningen av lærerens valg i organisering av klassen. Som Lars uttalte er en viktig del av læreren som tilrettelegger for relasjoner mellom elevene å «Kanskje å sette noen litt sammen i sånn gruppearbeid eller i klasserommet sånn som du ser kanskje fungerer sammen» (25). Elevene fremhever også ansvaret læreren har for klassemiljøet og relasjonene dem imellom, i arbeidet med å bestemme gruppesammensetninger og sitteplasser:

42. «Det er også læreren som liksom har, han har jo ansvaret for å gi oss nye plasser og sette oss på gruppearbeid, og velge grupper og alt, så, når han får det ansvaret med å liksom sette grupper i klassen sammen, så får han et ganske stort ansvar med da, miljøet og da, for å få folk til å bli bedre kjent og sånn.» (Kristoffer)

Noe vi anser som et interessant funn, er hvordan elevene, i større grad enn lærerne, fremhever betydningen av morsomme læringsmetoder og artige gruppeprosjekter som er fremmede for gode elev-elev-relasjoner.

43. «Læreren kan også hjelpe med, hvis noen elever har dårlige relasjoner til hverandre, så kan læreren sette de sammen på et artig prosjekt da, som da kan hjelpe å bygge opp det vennskapet deres, eller relasjonen deres, til hverandre i klasserommet. (...) Slik som Kristian sa i starten, kan ha litt mer enn bare å sitte på boken å lære, kan ha sånn artige læremetoder med elevene, som hjelper å binde elevene sammen fordi hele klassen har det artig sammen, mens de lærer.» (Karstein)

Karstein peker på hvordan læreren kan bruke gruppeprosjekter til å reparere relasjoner hvis det har oppstått en dårlig relasjon, og hvordan det å jobbe med noe morsomt sammen kan bygge relasjoner i klasserommet (43). Han sier også at artige læringsmetoder kan binde elevene sammen fordi de har det gøy i fellesskap, og at dette både kan fremme det faglige og det sosiale. Dette samsvarer godt med det vi har sett tidligere, nemlig at humor kan skape en følelse av samhörighet, og at det kan ha betydning for relasjonen mellom elevene (Buseth, 2016, s. 79). Å legge til rette for at elevene skal ha det gøy sammen kan dermed ses som viktig både for det faglige og det sosiale. Hva elevene syns er gøy vil dog variere, og å kunne legge til rette for det vil forutsette at læreren kjenner elevene sine godt.

44. «Vi er veldig bevisste på det i starten.» (Lars)  
45. «Så kan det være en stor overgang å gå fra barneskolen til ungdomsskolen. Så kan jo lærerne hjelpe deg litt da på veien. (...) Kan jo starte litt rolig da.. Med skole og fag og.. kan starte med litt sånn bli-kjent leker med ny klasse og sånn da.» (Alida)

Både lærere og elevene verbaliserte viktigheten av at man begynte tidlig med relasjonsarbeid. Vi ser dette i sammenheng med viktigheten av tidlig innsats, i form av at det er viktig at man legger et godt grunnlag for relasjoner mellom lærer-elev og mellom elevene de første dagene når elevene begynner i åttende trinn. Som vist av blant andre Kiuru, et al. (2015) er relasjoner en forutsetning for læring (s. 435). Å begynne rett på fag når elevene kommer til en ny skole, med nye medelever og nye lærere, vil i lys av dette være helt meningsløst. De første dagene ble av lærerne brukt til aktiviteter og leker for å bli kjent, og hvor det relasjonelle, og ikke det faglige, var i fokus. I tillegg ble bevissthet knyttet til organisering pekt på som særlig viktig i denne perioden. Dette var blant annet for å forebygge at det ble dannet *klikker* av elever som kjente hverandre fra før, og at noen havnet utenfor klassens fellesskap fra start. Morten brukte blant annet fargekoder på elevene ut fra hvilken skole de kom fra, og plasserte elevene på grupper med utgangspunkt i det. Da ønsket han å sette elevene på grupper hvor det både var trygghet i form av at de satt med noen de kjente fra før, samt noen nye å bli kjent med.

Lars forteller at han tror at deres innsats fra start har ført til at antallet elever som har falt utenfor fellesskapet var vesentlig lavere, enn det hadde vært om de ikke hadde fokusert på det. Moen (2021) redegjør for tidlig innsats i et forebyggende perspektiv, altså før

skadene har skjedd eller problemer har oppstått (s. 34-35). Prinsippet om tidlig innsats i et forebyggende perspektiv kan sies å handle om at man bruker tid og ressurser på tiltak som har til hensikt å føre til mindre arbeid i ettertid. I vår sammenheng kan det å ha et stort fokus på å skape gode relasjoner tidlig, føre til at færre elever havner utenfor, mistrives og i verste fall ikke ønsker å komme på skolen. Altså færre ting å ta tak i, i ettertid. Slik det kommer frem av vår drøfting tyder mye på at relasjonsarbeid handler om å ta de riktige valgene. I den forbindelse er det viktig at lærere vet at ved å velge og prioritere slik og slik, vil det føre til bedre og sterkere relasjoner. Bevissthet knyttet til slike sammenhenger må derfor bli mer utbredt, også når det kommer til ungdomsskolen. Noen tenker kanskje at ungdommer kun bryr seg og sine relasjoner til jevnaldrende. Vår drøfting har vist oss at disse relasjonene ikke kan ses uavhengig av relasjoner til lærere, og man er avhengig av relasjonen til læreren, og lærerens tilstedeværelse.

Vi har tidligere pekt på at læreren som tilrettelegger er minst like viktig for elever i ungdomsskolen som det er for yngre elever. Dette fordi ungdommer er en sårbar gruppe, i form av at de er særlig avhengige av gode relasjoner til medelever for å trives. I tillegg kan det lettere oppstå misforståelser og konflikter, knyttet til blant annet mentaliseringsvikt (Haugan, 2022, s. 214). Vår forståelse er derfor at det i denne perioden er særlig viktig med en lærer man er trygg nok på til å søke hjelp og veiledning hos. Samtidig må læreren være nok til stede og nysgjerrig, slik at hen kan fange opp konflikter og stemninger i miljøet i klassen. Lærerens påvirkning på relasjoner mellom elever blir av Farmer et al. (2011) omtalt som «Lærerens usynlige hånd». Deres forståelse av «lærerens usynlige hånd» i etablering av relasjoner mellom elevene bekrefter mye av det vi har vist i denne diskusjonen. Metaforen «den usynlige hånd» representerer lærerens styring av, og påvirkning på etableringen av relasjoner mellom elever (s. 247).

46. «Det er sånn stille jobbing, kan ikke gjøre det åpenlyst. Men vi prøver.» (Bjørnar)

Biermann (2011) hevder at i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, vil elevene bli mer emosjonelt engstelig. I denne perioden har læreren relativt lite direkte innflytelse på elev-elev-relasjoner, men deres tilpasninger og evne til å gjenkjenne og navigere i det komplekse sosiale landskapet, kan være særlig viktig for å hjelpe sårbare elever i relasjonsbygging (s. 301). Til tross for dette, og Bjørnars utsagn for øvrig (46), har vi tidligere sett eksempler på situasjoner hvor læreren eksplisitt veileder elever i situasjoner hvor de har havnet utenfor og trenger råd for hvordan kan bygge relasjoner. Når det har oppstått konflikter i relasjoner, kan elevene trenger lærerens hjelp og støtte til å reparere og reetablere den gode relasjonen. Biermann (2011) etterspør videre mer forskning på feltet, for å bedre forstå blant annet hvordan læreren kan påvirke elev-elev-relasjoner, og hvordan læreren kan støtte elevene i ungdomsalderen med å skape vennskap og tilhørighet, og forebygge utestenging og utenforskap (s. 301). Vår studie er et forsøk på å gi mer kunnskap om nettopp dette. Studier som har undersøkt «lærerens usynlige hånd», altså lærerens innflytelse på utformingen av gode relasjoner blant elevene sine (Farmer et al., 2011, s. 247), har funnet at emosjonell støtte, lærer-elev-relasjonen, klasseledelse og organisering av sitteplasser er viktige faktorer som former ungdommers erfaringer med sine jevnaldrende (Kilday, 2023, s. 279). Kilday et al. (2023) understreker behovet for mer forskning på feltet, grunnet mangel på eksplisitt oppmerksomhet mot lærerens påvirkning på ungdoms relasjoner til jevnaldrende (s. 279).

Det finnes ikke et riktig svar på hvordan man best bygger gode relasjoner mellom elevene. Det vi har sett i dette delkapittelet er viktigheten av å være bevisste på at man som lærer

kan gjøre noe for å fremme gode relasjoner mellom elevene. Måten man velger å gjøre det på burde være preget av villighet til å sette av tid, være til stede, bli kjent med og bygge gode relasjoner til elevene. I tillegg handler det om evnen til å mentalisere elevenes tanker, følelser og behov, og med dette skape et trygt «rom» hvor elevene er villige til å søke hjelp og veiledning når det oppstår utfordringer i relasjoner til jevnaldrende, og hvor de har tillit til at lærerens råd kan hjelpe. Lærerens arbeid for gode elev-elev-relasjoner, og lærerens usynlige hånd, kan på den måten sies å ikke alltid være så usynlig likevel.

#### 4.2.4 Begrensninger i lærernes arbeid med relasjoner

Lærerne i vår studie uttrykker at det er utfordrende å arbeide med relasjoner. De trakk frem mangelen på kunnskap om relasjonsbygging, tidsbegrensninger og utfordringer hos elever som eksempler på utfordringer de møter på i arbeidet med relasjoner. Våre informanter viste til mangler i lærerutdanningen, og at den ikke gir tilstrekkelig kunnskap om, og utdanning i, hvordan læreren kan etablere, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner mellom elever:

47. «Ja, og så rett og slett vite hva man skal gjøre da. Fordi man blir jo ikke lært opp i hvordan du skal få det til, for det finnes jo kanskje ikke noe fasit på det. Men det er jo ikke sånn, jeg har ikke noe kurs på hvordan jeg skal få elever til å bli venner, jeg. Jeg lærte ikke noe sånn spesielt på studiene, som jeg kan huske hvert fall. Så det er jo sånn, selvfølgelig det hadde vært fint og hatt en sånn bank. Men det tror jeg er mer sånn man lærer seg av erfaring da.» (Lars)

Livet i klasserommet rommer mye. Utvikling av fagkunnskap er en sentral del av dette livet, men det er også det sosiale samspillet. Læring i skolen vil derfor inkludere både kunnskap knyttet til fag og til det å fungere i sosial samhandling (Damsgaard, 2007, s. 23). Dette betyr at læreren både må fungere som fagperson, pedagog og medmenneske, noe som innebærer å beherske fag, metoder, organisering, tilrettelegging og samspill. Lærerprofesjonaliteten er derfor både krevende og sammensatt (Damsgaard, 2007, s. 170). Lars uttrykker mangelen på kunnskap om relasjonsbygging fra sin egen lærerutdanning. Videre påpeker han at kunnskap og ferdigheter i relasjonsbygging er noe som kommer med erfaring, da det ikke finnes noen fasit på hvordan man skal få det til (48). Vi vil likevel argumentere for at lærerutdanningen har forbedringspotensiale når det kommer til å utruste lærerstudenter med kunnskap og strategier knyttet til relasjonsarbeid og relasjonskompetanse. Dette er både knyttet til lærernes utsagn, samt til våre egne erfaringer fra lærerutdanningen.

Hamm et al. (2011) hevder at kursing i sosial kompetanse og mentalisering fremmer læreres mentaliseringsevne (s. 275). Økt fokus på dette i lærerutdanning og etterutdanning tror vi vil fremme læreres evne til å mentalisere, som igjen vil gi de bedre forutsetninger for å lykkes i relasjonsarbeidet. Bjørnar mener lærerutdanningen har endret seg i den retning at fokuset i større grad enn tidligere ligger på faglige kunnskaper:

48. «Så det er litt mer sånn, læreren, altså formidleren av fag som kommer først. Vi må hente tilbake litt leke-læreren og, tror jeg. Men det spørs nå, det blir jo topptungt nå, og med masteråret så vil jo alle komme med mer faglig tyngde. Skulle ønske at jeg hadde litt mer leke-tyngde og. (...) Nå ser jeg at det der, det kan dere sikkert finne tall på, men forskere som har vist til at antall timer som har økt i skolen i

forhold til tanken bak det, og hvor mye teoretisert det har blitt. Så skolen er jo mye mer teoretisert nå enn den var for 20 år siden. Der vi lekte for 20 år siden holder vi på å dunke inn teori nå. Det blir jo kjedelig. Hvis jeg blir en sånn tørrpinn som bare snakker om Ivar Aasen og jamnstillingsvedtaket så blir det ikke en god relasjon heller.» (Bjørnar)

Bjørnars verbaliseringer kan knyttes til det faktum at grunnskolelærerutdanningen har vært gjennom en endring de siste årene, fra en allmennlærerutdanning til en masterutdanning. Dette til tross for at en stor andel elever i dag ikke får oppfylt sine sosiale behov, som tilhørighet og relasjoner til jevnaldrende, i skolen, som ifølge Allen et al. (2022) er en forutsetning for god psykiske helse og skolefaglige ferdigheter (s. 1133). En rapport fra SINTEF fra 2017 baserer seg på intervjuer med lærere ute i skolen og deres tanker om nyutdannedes kunnskaper etter endt masterutdanning. Rapporten indikerer at de nyutdannedes fagkunnskaper er svært gode, men at deres evne til å bygge gode relasjoner med elevene samt å forstå «skolens indre liv» er mer fraværende (Finne et al., 2017, s. 12). Slik status er per i dag, er det for mange elever som opplever et psykososialt miljø i skolen som ikke er gunstig for deres læring og utvikling (Opinion for Mental Helse, 2023). I lys av lærernes uttalelser, vår forståelse, og det forskningen viser, mener vi at lærerutdanningen har godt av å heve fokuset på å øke fremtidens læreres relasjonskompetanse.

Kilday et al. (2023) foreslår at det bør tilstrebes at lærerne føler seg støttet i sin ledelse av elev-elev-relasjoner. Dette bekreftes også av Maas et al. (2021, s. 441). Kunnskap og ferdigheter i å skape gode elev-elev-relasjoner gir lærere mulighet til å tjene på egen sosial modellering, altså at deres atferd i sosialisering med elevene smitter over på elevene, som kan støtte ungdommenes forhold til jevnaldrende i en tid da de trenger det mest (Kilday et al., 2023, s. 293). Økt støtte fra ledelsen, mer kursing av lærere, mer tid til relasjonsarbeid og økt fokus på hvordan man kan etablere gode relasjoner mellom elever på lærerutdanningen, kan anser vi derfor som forbedringspotensialer dagens skole har i arbeidet med relasjoner mellom elever.

Som vi har vært inne på krever godt relasjonsarbeid tid og tilstedeværelse. I praksis kan relasjonsarbeidet være lettere sagt enn gjort:

49. «Det er et kaotisk sammensurium å stå i en ungdomsskole. Det skjer noe hele tiden. Nå har jeg en klasse med 34 elever (...), det er vanskelig å orkistrere det her tidvis. (...) Det blir spontant veldig mye. Du kan bare orkistrere så så mye, resten blir bare og du må tenke på føttene der og da. Rett og slett.» (Morten)

En travel hverdag med mange elever kan oppleves som et *kaotisk sammensurium* (50). Det å ta de riktige valgene kan være utfordrende. Mange av valgene tas spontant, og det er ikke alltid tid til å tenke over hva som vil være det beste. Damsgaard (2007) peker på tidspresset som en av de største belastningene for en lærer i en hektisk skolehverdag (s. 45). Begrensninger knyttet til *tid* var noe lærerne i vår studie opplevde som en utfordring da de snakket om sitt arbeid med relasjoner mellom seg og elevene, og elevene imellom:

50. «Ja, det er jo det som hemmer, det er jo lett å snakke om hemming her nå da, det er litt det at det er mye å gjøre som trekker deg ut av klasserommet, trekker fokuset over til andre ting. Det er mye mer kontrollføring med dokumentasjon, skrive, møter, tidstyver da, som tar litt oppmerksomheten bort. Man blir trukket unna, jeg tenker at man burde være mest i klasserommet, men man ender opp med at man er ganske

mye ute og er med på diverse møter, planlegging osv. Tid, det er tid og tilstedeværelse tenker jeg som er utfordringen.» (Bjørnar)

51. «Det er veldig mye som skjer da, så det er jo det å få satt av nok tid da.(...) Også er det å bruke friminuttene mye til å prate med elevene. Men så er det sånn, du har mye planlegging og etterarbeid og sånn som skal gjøres, og møter og litt forskjellig. Av og til når det er en sånn gylden mulighet til å prate med noen, så kan du rett og slett ikke fordi du har noe som det ikke går an å utsette da.» (Lars)
52. «Det er veldig travelt. Eem.. Så tiden er nok en del.. at det å kunne ha ordentlig tid til å prate med elevene om at de har det vanskelig det... du har ikke alltid tid. Du må rushe videre til neste ting, og så sier du.. så skal du gjøre det.. jeg snakker med deg senere, men altså.. å gå rundt her en hel skoledag.. Det er hundre ting.. Sånn at da kan du fort glemme bort den eleven du skal tenke på.. Så absolutt det. Tid..det har vi ikke. Mellom 8 og 14 her oppe så går det i hundre. Tida er nok det verste ja. Det vil jeg absolutt si.» (Morten)

Bjørnars verbaliseringer (51) kan tolkes som at økende kontrollføring, planlegging og møtevirkosomhet, er tidstyver som hemmer hans arbeid med relasjonene i klassen. Lars, Bjørnar og Morten er enige om at tid er utfordrende, og kan ta de bort fra de gyldne øyeblikkene med elevene, som potensielt kunne fremmet deres relasjonsarbeid. Tilstedeværelse i klasseromskonteksten er, ifølge Kilday et al. (2023), noe som stiller lærere i en særlig gunstig posisjon for å kunne påvirke elevenes relasjoner (s. 278). Vi tolker lærernes utsagn som at deres mulighet til å være til stede og bruke tid med elevene blir begrenset av dokumentasjon, kontrollføringer, møter og planlegging. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) er ikke lærernes opplevelse av tidspresset nytt. Det er et faktum at lærere i større grad enn tidligere opplever et økende tidspress. Lærere blir neddyngnet med oppgaver, opplever hektiske dager der møter, administrative oppgaver og dokumentasjon spiser opp tiden (s. 21-22). Tidspresset var som vi så i metodekapittelet, også hovedårsaken til at vi slet med rekruttering av informanter til vårt prosjekt. Dette samsvarer med Sandmeier et al. (2017), som hevder at mange lærere opplever høyt arbeidspress, mangel på restitusjonstid og utmattelse (s. 75). Det tar tid å bygge gode relasjoner, og når tid er mangelvarer i skolen kan tid hemme lærerens relasjonsarbeid. Dette fordi relasjonsarbeidet er tidkrevende, i tillegg til at det er et mangfold av elever læreren skal bygge relasjoner med.

I tillegg til utfordringer knyttet til tid, uttrykte lærerne at de opplever utfordringer knyttet til å bygge relasjoner til enkeltelevgrupper.

53. «Men hvis det er noen elever som du absolutt har ingenting felles interesser med, eller de ikke sier noe sånn særlig hva de liker, er innelukka, eller at de ikke har noe de liker som du på en måte kan finne en sånn inngang på da, så kan det være veldig vanskelig da. Og så er det sånne typer som kanskje er litt sjenert (...) noen elever tør bare ikke å bli med på en måte, de er litt sånn inneslutta og innelukka, selv om vi vet at alle har jo lyst til å være sammen med noen. Men det er noen som bare har litt den der innstillinga at de har ikke lyst til å være sammen med meg. Litt sånn da. Og det er jo utrolig vanskelig å gjøre noe med.» (Lars)
54. «Du har jo dem som du har i hånda di, som du liksom bare har connection med, også har du noen som du bruker en god stund på å komme inn på, og de som du aldri kommer inn på. Men samtidig så er det ikke sikkert at man skal komme inn på dem heller. Det er kanskje at de..det er noen med beskyttelse, man kan ikke tvinge seg inn på heller, for da blir det jo bare slitsomt. Så vi har jo elever i dag som jeg føler

jeg ikke har noe relasjon til, men som vi prøver å finne nøkkelen da. Men det kan gå tre år det altså. Men det er jo ikke alltid pedagogikk er svaret. Noen ganger kan det være psykiatri, og noen kan det være andre, ja. Så det er mer og mer av de elevene som trenger hjelp, som ikke en pedagog nødvendigvis er trent på å gjøre da.» (Bjørnar)

Elever med innesluttethet og innagerende atferd kan gjøre det utfordrende for både lærere og medelever å skape gode relasjoner til dem. Lars og Bjørnar er enige om at relasjonsarbeid er vanskelig når elevene har en innelukket og innesluttet atferd (54,55). De belyser lærer-elev-relasjonen som en forutsetning for å arbeide med elev-elev-relasjonene. Vi kan tolke utsagnene som at deres arbeid med relasjoner mellom elevene krever at de også kjenner hver enkelt elev og deres interesser. Dersom dette er på plass, kan det gjøre arbeidet med relasjonene mellom elevene enklere.

Som Lars og Bjørnar uttrykte, så kan elever oppleve at det er vanskelig å skape relasjoner til jevnaldrende og til lærere i skolen. Ifølge Imsen (2014), er sosiale relasjonsvansker en type vanske som de aller fleste lærere i løpet av sin karriere vil møte på. Et fellestrekk hos elever med relasjonsvansker er at atferden kan kjennetegnes gjennom elevenes tilbaketrekking og innesluttethet, skulking, skoletrøtthet og lite motivasjon (s. 280-282). Ifølge Haugan (2022) er dessuten pubertet en faktor hos ungdom som også er utslagsgivende for deres evne til å bygge relasjoner. Dette kan blant annet knyttes til deres svekkede evne til mentalisering, som skyldes ubalanse i hjernen. Og i lys av at mentalisering danner grunnlaget for våre relasjonsferdigheter knyttet til etablering, utvikling, vedlikehold og reparasjon av relasjoner, vil ungdom i puberteten ha svekket evne til å bygge relasjoner (s. 211 og 214).

Det finnes flere tilnærminger for å se på de sosiale vanskene. Å se på relasjonene i læringsmiljøet bør, ifølge Imsen (2014), komme i forgrunnen. Lærerens klasseledelse er sentral, da et godt klassemiljø forutsetter nettopp dette. Lærerens klasseledelse kan ha en fremmede effekt på elevenes utvikling av sosiale holdninger og hjelpe elever som har sosiale vansker og utfordringer med å tilpasse seg sosialt (s. 283). Vi anser derfor læreres relasjoner med elevene og elevene imellom som et sentralt arbeid for å støtte elevenes sosiale utvikling og ferdigheter. Ifølge Imsen (2014) må elevers relasjonsvansker alltid forstås i lys av konteksten, da elevens sosiale og kulturelle bakgrunn, klassemiljøet, kvaliteter i det sosiale samspeillet i klassen (og ved skolen for øvrig) og ikke minst mellom læreren og elevene, er viktige faktorer som kan forklare vanskene (s. 280).

Innenfor det spesialpedagogiske feltet finner vi lignende vansker som beskrevet ovenfor. Sosiale relasjonsvansker er blant de mest utbredte områdene hos disse elevene (Imsen, 2014, s. 284). Bjørnars og Mortens uttalelser viser til utfordringer som kan oppstå i arbeidet med relasjoner til elever med spesialpedagogiske behov:

55. «Det som før var asperger, autismspekteret, altså vi har sånne ting som dysleksi, ADHD, og sånn. Mye av det som vi må få på plass, for de skjønner ikke. Når de begynner å finne ut hvem de er, stemmer det ikke alltid helt med bildet. (...) Og det kan jo forklare at noen syns det er vanskelig å knytte seg til andre og.» (Bjørnar)
56. «Har jo hatt elever med autisme for eksempel, og da er det ikke enkelt å sette de sammen i et gruppearbeid. Da blir det vanskelig. At da blir relasjonskompetansen veldig vanskelig. Og da blir det ofte spesped rett og slett. Jeg opplevde at jeg hadde veldig store problemer med å få den eleven til å samarbeide med andre fordi eleven spilte seg litt ut av fellesskapet. Da blir det vanskelig å skape relasjoner innad i klassen. Utrolig tøft å stå i når det er mange elever og økonomien er som den er i



kommunalt.. det blir tøft da. Elever som føler seg utrygg spesielt er noe som jeg har hatt litt problemer med som jeg har blitt flinkere med, det her med elever med dysleksi for eksempel.» (Morten)

Arbeid med elever som har spesialpedagogiske vansker kan være komplisert og tidkrevende (Imsen, 2014, s. 283). Kjennetrekke ved autismspekterdiagnoser eller -tilstander (ASD) er vansker når det gjelder sosial kommunikasjon og samspill, svikt i sosial forståelse og kommunikasjon, og dårlig adaptiv fungering. Både Bjørnar og Morten trekker frem elever med autismspekterdiagnoser (ASD) som en utfordrende elevgruppe når de arbeider med relasjoner (56,57). Ifølge Drugli (2012) vil betydningen av gode relasjoner være aller størst for elever som av ulike årsaker er i forhøyet risiko for å utvikle vansker (s. 77). Dette forstår vi som at gode relasjoner kan fungere som en beskyttelsesfaktor hos elever med autismspekterdiagnoser. Dette belyser viktigheten av lærerens relasjonsarbeid, da gode lærer-elev-relasjoner blant annet kan hjelpe disse elevene med å tilpasse seg og fungere i klassen, og dermed øke deres læringsutbytte. Frostad & Pjil (2007) hevder at ca. 20-25% av elever med spesielle behov ikke blir sosialt inkludert med grupper med jevnaldrende (s. 15). Dette støttes også i forskningen hos Frostad et al. (2011), som har funnet at spesielle behov predikerte lavere vennskapsstabilitet og mindre aksept fra jevnaldrende (s. 83). Dette kan vi tolke som at elever med spesialpedagogiske behov er en spesielt utsatt gruppe når det kommer til fravær av stabile vennskap. Med dette sagt, er elever med spesielle behov en heterogen gruppe med store individuelle forskjeller. Det er likevel viktig at lærere er bevisst på at de er en særlig utsatt gruppe, slik at en kan være observant i møte med disse elevene og deres relasjoner med jevnaldrende i klassen. Sosial ferdighetstrening og støtte fra læreren i å opprettholde kontakter, relasjoner og vennskap med sine jevnaldrende er spesielt viktig for denne elevgruppen. Dette støttes av forskningen til Frostad & Pjil (2007, s. 15).

#### **4.2.5 Oppsummerende refleksjon**

Lærernes og elevenes forståelse av lærerens rolle som tilrettelegger var større enn vår hypotese tilsa. Vår hypotese var at relasjoner mellom elevene er svært viktig, men ikke at lærerne og elevene i så stor grad la ansvaret for disse på læreren, og hadde så mange meninger om hvordan læreren kunne legge til rette for disse. Lærerne og elevenes forståelse av at man ikke kan fremtvinge vennskap var dog i tråd med våre antakelser, men de mener likevel at læreren ikke er hjelpeløs i møte med en elev som er utenfor. Slik vi har belyst ovenfor, er det derfor avgjørende at lærere i skolen er bevisste relasjonene i klasserommiljøet, og at de utvikler strategier for å etablere gode relasjoner mellom elevene i klassen, da spesielt tilknyttet elever med spesialpedagogiske behov.

## 5 Avslutning

### 5.1 Konseptutvikling

Som siste del i SDI-modellen har vi nå kommet til punktet konseptutvikling. Tjora (2021) hevder at det er i utvikling av konsepter i kvalitative studier at potensialet for godt empirisk arbeid og god teoretisk innsikt tas ut (s. 234). I lys av studiens empiri og relevant teori tyder våre funn på at lærerens rolle som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elevene på ungdomstrinnet har større betydning enn det man kanskje hadde trodd. Det som har vist seg å være avgjørende, er lærerens relasjoner til elevene og evne til mentalisering som utgangspunkt for tiltak knyttet til klasseledelse, organisering, veiledning og lærerens væremåte. I tillegg har vi sett at lærerens intensjoner og valg har mye å si for relasjonsarbeidet. Lærere må velge å sette av nok tid til relasjonsbyggingsprosesser, og til å være til stede i elevenes miljø for å få en større forståelse av miljøets dynamikker. Denne tilstedeværelsen vil igjen gi læreren innsikt som gjør relasjonsarbeidet lettere. Tilstedeværelse tar tid, og det er derfor noe lærere må prioritere, kanskje over planleggingstid eller kaffe med kollegaer på personalrommet.

Som vi har belyst, handler det om at læreren må velge å utnytte seg av «det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom», noe som vi har sett kan være svært betydningsfullt for etableringen og utviklingen av gode relasjoner. Lærere som er flinke til å bruke mellomrommet, vil kunne fungere som rollemodeller for elever i forhold til hvordan vi møter mennesker rundt oss i de små møtene i det daglige. Dette kan i neste omgang fremme relasjonene mellom elevene, og den opplevde tilhørigheten, da et miljø preget av at deltakerne utnytter «det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom», vil bli et mer inkluderende miljø. Læreren må ha en genuin interesse og vilje til å være veileder og støttespiller i elevenes prosess med å bygge gode relasjoner til sine jevnaldrende.

Som vi har sett tidligere har forskning utarbeidet metaforen «lærerens usynlige hånd» som et bilde på lærerens påvirkning på relasjoner mellom jevnaldrende (Farmer et al. 2011, s. 247). Det argumenteres for at hånden er usynlig da det er snakk om grep læreren kan gjøre som implisitt vil kunne fremme gode relasjoner mellom elever, slik som organisering og klasseledelse. For eksempel kan læreren sette to elever på samme bord eller gruppeprosjekt, som hen tenker kan fungere godt sammen og kan bygge gode relasjoner. I tillegg har elever og en lærer uttrykt den relasjonelle effekten av å gjøre undervisningen og samarbeidsoppgaver morsomme, preget av humor og å ha det gøy sammen. Dette kan også være et eksempel på et «usynlig» grep som indirekte fremmer relasjoner mellom elevene.

Vi kan trekke linjer mellom metaforen «lærerens usynlige hånd» og Vygotskys forståelse av læreren som medierende artefakt for elevenes læring og utvikling (Farmer, Lines & Hamm, 2011, s. 247; Taber, 2020, s. 281). I lys av dette, har vi utviklet konseptet «lærerens medierende hånd». I dette konseptet ligger det en forståelse av at alle lærere må finne sin egen måte å påvirke relasjonene mellom elevene. Dette fordi det i prinsippet ikke finnes begrensninger for hvordan mediasjon kan skje, da det er et situasjonelt spørsmål. Et viktig aspekt ved mediasjon er, ifølge Säljö (2016), at den skjer i samhandling mellom mennesker og ved hjelp av ulike former for kommunikasjon som både er språklig og ikke-språklig (s. 111). Vårt konsept om «lærerens medierende hånd» viser til måten

læreren medierer sosial kompetanse for elevene, at metoden er personlig og situasjonsbestemt, og det trenger ikke nødvendigvis å skje usynlig.

Vi kan argumentere for at konseptet «lærerens medierende hånd» kan sies å kunne gjelde lærere mer generelt, og ikke bare våre informanter. Dette blant annet fordi alle lærere står i en unik posisjon til å påvirke elevenes relasjoner mellom hverandre, fordi relasjonene ofte oppstår og utvikler seg i klasseroms- og skolekonteksten (Kilday et al., 2023, s. 278). Konseptet er kontekstavhengig, noe som betyr at det ikke finnes noen fasit for hvordan læreren gjør dette. *Hvordan* vil avhenge av konteksten og individene. Generaliseringen kan knyttes til at alle lærere har et ansvar for elevenes trygghet og trivsel i skolen, og dette kan man ikke oppnå uten at man støtter elevene i prosessen med å etablere og utvikle gode relasjoner til medelever. Dermed har alle lærere ansvar for å ta i bruk denne hånden. Hvorvidt man gjør det, og hvorvidt man lykkes, er et annet spørsmål, og avhenger, slik vi har sett, mye av innstilling, valg og tid. Valg og vilje til å bli gode på relasjonsbygging, og vilje til å sette av den tiden det trengs for å lykkes. Til slutt kan vi argumentere for at «lærerens medierende hånd» avhenger av lærerens evne til mentalisering. Dette fordi lærerens evne til å legge til rette for relasjoner mellom elevene, avhenger av at læreren kjenner elevenes behov og indre verden, forstår seg selv i møte med elevene, og ser det større relasjonelle bildet.

Med utgangspunkt i det som kommer frem av lærernes verbaliseringer, tyder det på at de besitter god relasjonskompetanse, preget av god mentaliseringsevne og prioriteringer. Dette kan i neste omgang synes å fremme relasjoner mellom elevene, deres evne til å skape gode relasjoner mellom elevene i sin klasse, og et godt klassemiljø, som igjen bekreftes av deres representerte elever i fokusgruppeintervjuene. Vi ser det som en god sirkel i form av at lærernes valg om å være til stede med elevene, fremmer deres relasjoner med elevene, og ved å bli bedre kjent og få bedre relasjoner, fremmer dette deres evne til mentalisering, som igjen øker deres evne til godt relasjonsarbeid. Og ved at det skapes gode relasjoner og god stemning, blir det igjen kjekkere for lærerne og elevene å være sammen, noe som videre fører til at et ønske om å prioritere tid med elevene økes. Dette gir dem innsikt, kunnskap og forståelse som gjør det lettere å føre elever sammen, skape gode relasjoner mellom elevene, og veilede elever som har behov for det. Sirkel-begrepet kan dermed byttes ut med spiral, da det skjer en progresjon. I samtaler har vi kommet frem til at dette kan ses som en *god relasjonell spiral*. Men hvorfor er dette så vanskelig? En begrensning i vår studie kan knyttes til vår forståelse av hvorfor noen elever faller utenfor. Hva som er bakenforliggende årsaker til utenforskap og sosial utestenging har vi for lite kunnskap om. Fremtidig forskning på det relasjonelle samspillet blant elever, hvorfor noen elever velger å utestenge, og hvorfor noen elever havner utenfor, tror vi kan være et viktig bidrag for å bedre kunne forstå lærerens komplekse arbeid med å påvirke relasjoner mellom elever i skolen.

## 5.2 Avsluttende refleksjon og tanker om fremtidens forskning

Denne studien er gjennomført med et ønske om at lærere som daglig er i kontakt med ungdommer, skal bli mer bevisste på hvordan de kan etablere, vedlikeholde og utvikle relasjoner mellom elevene i en klasse. Vi har gjennomført seks kvalitative intervjuer, med tre kontaktlærere og tre tilhørende elevgrupper av disse lærerne. Arbeidet med studien

har gitt oss et datamateriale som i stor grad svarer til den formulerte problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg har det gitt oss, som snart nyutdannede lærere, verdifull kunnskap og innblikk i arbeidet som venter i skolen.

Funnene i vår studie viser at det er krevende å danne relasjoner. Det betyr likevel ikke at lærere ikke skal arbeide mot gode relasjoner til sine elever og elevene imellom. Som vi har sett, handler det om tid og tilstedeværelse, og om å *velge* å ta seg tid og være til stede. På systemnivå vil vi argumentere for at skolens ledelse må gi lærerne tid og rom for å kunne velge relasjonsarbeid. Å gi tid til relasjonsarbeid, vil i forlengelsen fremme faglige prestasjoner, noe vi erfarer er en viktig prioritet og målsetting for dagens skoleledere. Avslutningsvis ønsker vi å påpeke betydningen vår studie har for dagens lærerutdanning. Som det ble presentert i SINTEF-rapporten (2017), har nyutdannede lærerne tilstrekkelig kunnskap i fag, men manglende kunnskap knyttet til «skolens indre liv». Dagens masterutdanning, som tilsynelatende utdanner faglærere i større grad enn tidligere, mener vi har godt av et større fokus på nettopp de aspektene ved læreryrket som ikke er knyttet til fag. Årsaken til denne tanken er, som både våre informanter og vårt teoretiske grunnlag har påpekt, at elevenes trivsel og læringsutbytte øker betraktelig hvis relasjonen til læreren og medelevene er god.

***For summa summarum er relasjon det aller viktigste.***

## Litteraturliste

- Abdollahi, A., Panahipour, S., Akhavan Tafti, M., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, 57(5), 823–832.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22339>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58(58), 126–136.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allen, K.-A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022). The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1133–1156.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2019). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. American Psychiatric Publishing.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bakken, B. & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Bjørnu, A. M. (2019). Lærerens relasjonsledelse i videregående skole- med fokus på elev-elev-relasjonen. I M, H. Olsen & R, Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 90-111). Cappelen Damm Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Buseth, L. H. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 63-74). Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opinion for Mental Helse (2023). *Hvordan har du det – egentlig? En kartlegging av psykisk helse blant ungdom og unge voksne*. Opinion for Mental helse.  
<https://mentalhelse.no/attachments/daf104e6c1075f7eed9a6aca7133e92aa8fe002/3496-20230309093111754785.pdf>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Universitetsforlaget.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied*

*Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>

Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatning av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (A28066). Hentet 24.04.23 fra [https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2569677/sintef\\_a28066.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2569677/sintef_a28066.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Fossestøl, B. (2017). Metode og praktisk kunnskap. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 53-68). Gyldendal Akademisk.

Frostad, P.; Mjaavatn, P. E., Pijl, S. J. (2011) The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*. vol. 9 (1).  
[https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/154416482/The\\_stability\\_of\\_social\\_relations\\_among\\_adolescents\\_with\\_special\\_needs\\_SEN\\_.pdf](https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/154416482/The_stability_of_social_relations_among_adolescents_with_special_needs_SEN_.pdf)

Frostad, P., Pijl, S. J. (2007) Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. vol. 22 (1).  
[https://www.researchgate.net/publication/249006964\\_Does\\_being\\_friendly\\_help\\_in\\_making\\_friends\\_The\\_relation\\_between\\_the\\_social\\_position\\_and\\_social\\_skills\\_of\\_pupils\\_with\\_special\\_needs\\_in\\_mainstream\\_education](https://www.researchgate.net/publication/249006964_Does_being_friendly_help_in_making_friends_The_relation_between_the_social_position_and_social_skills_of_pupils_with_special_needs_in_mainstream_education)

Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.

Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267–277.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

Haugan, J. A. (2022). Elevenes sosioemosjonelle læring i en helsefremmende skole. I M. Uthus (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (2.utg., s. 199-216). Gyldendal Akademisk.

Haugan, J.A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology Education*, 22(5), 1259-1279.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-019-09527-0.pdf>

Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). TANO.

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Abstrakt Forlag.
- Kilday, J. E., Brass, N. R., Ferguson, S., Ryan, A. M., & Pearson, M. I. (2023). Teachers' Management of Peer Relations: Associations with Fifth Grade Classroom Peer Ecologies. *The Journal of Experimental Education*, 91(2), 278–297. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039890>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. M. & Nurmi, J. E. (2015). Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Klomstén, A.T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademisk Forlag.
- Kvello, Ø. (2022). Barnesyn og barneomsorg. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi – Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 51-72). Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. & Haugan, J.A. (2022a). Ensomme elever. Årsaker, konsekvenser og helsefremmende innsats. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (2.utg., s. 82-97). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. & Haugan, J.A. (2022b). Vennskap. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I.D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi – Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 87-101). Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Fagbokforlaget.
- Lundby, K. (2022). *Mediering*. mediering – Store norske leksikon (snl.no)
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social

- support from the school principal. *Social Psychology of Education*, 24(2), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Volume 94  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap. Elevkulturer - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 11-19). Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2016b). Sosiokulturell teori- et fundament for å forstå lærer-elev-relasjoner. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 19-26). Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2022). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir., Ø, Kvello, & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 269-276). Fagbokforlaget.
- Morin, A. H. (2020). Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness. *Social Psychology of Education*. vol. 23 (6).  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-020-09600-z.pdf>
- NESH. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, 99 juss og teologi. Hentet 21. mars 2023 fra  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Flygare, E., Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelser av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforlaget.



- Olufsen, M., Karlsen, S. & Ødegaard, M. (2017). Endringer i lærerstudentenes kompetanser? En casestudie fra en ny lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. *NorDiNa*, 12(2), 117-133.  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11661/article.pdf?sequence=2&isAllow=y>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, D., & Krause, A. (2017). Negative beanspruchung von schweizer lehrpersonen trends von 2006 bis 2014. [Negative stress on Swiss teachers. Trends from 2006 to 2014]. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 39(1), 75–94.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S., (2016). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (Vol. 2013, p. 77). NTNU samfunnsforskning.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S., Mausehagen, S., Slettback, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skårderud, F. (2016). Personlighetens psykodynamikk. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard & F. Skårderud (Red.), *Moderne personlighetspsykologi* (s. 187-226). Gyldendal Akademisk.
- Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E. M. og Søbstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-445.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton. West, M, & Sheldon, A. (1988). Classification of pathological attachment patterns in adults. *Journal of Personality Disorders*, 2, 153-159.
- Taber, K.S. (2020). Mediated Learning Leading Development—The Social Development Theory of Lev Vygotsky. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_19)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tislevoll, S. (2016). Samtalen i mellomrommet. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 51-61). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tracy, Sarah. J (2010). "Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research." i *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.
- Utdanningsdirektoratet (2018, 8.mars). Barns trivsel - voksnes ansvar. 5. *Sosial kompetanse* (udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Skolebidragsindikatorer for grunnskolen for 2019+2020. <https://www.udir.no/tall-ogforskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/skolebidragsindikatorer-forgrunnskolen-for-20192020/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang M.V., Eliassen E., Bårdstu S.K., (2022). *Sammenhenger mellom læringsmiljø, sosial fungering og skoleprestasjoner i grunnskolen*. Rapport 2022. Folkehelseinstituttet.
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence. A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A. & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and metaanalysis. *Developmental Review*, 57, 1-21.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology: Devoted Primarily to the Scientific Study of Problems of Learning and Teaching*, 86(2), 173–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R. (2022). Does Anybody Care? Conceptualization and Measurement Within the Contexts of Teacher-Student and Peer Relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere

### Vil du delta i vårt forskningsprosjekt?

*«Hvilken forståelse har lærere av sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner i en klasse, og hvordan henger dette sammen med deres elevers opplevelse av lærerens betydning?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan læreren arbeider for å skape gode relasjoner mellom elevene, og hvordan elevene opplever dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi heter Iben Mundal og Maren Fiske-Nygaard. Vi har studert grunnskolelærerutdanningen 5-10, ved NTNU, og er nå masterstudenter ved Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU i Trondheim. I løpet av våren 2023 skal vi skrive vår masteroppgave i spesialpedagogikk. Vi skal undersøke betydningen av jevnaldringsrelasjoner og hvordan læreren forstår sin rolle i å skape gode relasjoner mellom elevene, i tillegg til elevenes opplevelse av dette. I den forbindelse har vi behov for lærere som ønsker å stille til intervju for at vi skal få gjennomført vår studie.

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

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

For å gjennomføre vår studie ønsker vi å intervjuere lærere som jobber på ungdomstrinnet. Dette for å få innblikk i hvordan læreren arbeider med å skape relasjoner mellom elever på

ungdomstrinnet og betydningen av dette arbeidet. Vi ønsker informasjon om personlige erfaringer og opplevelser rundt denne tematikken.

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

Dersom du velger å delta i vårt prosjekt innebærer det:

- At vi gjennomfører et intervju som varer i ca. 30-45 min. Intervjuet inneholder spørsmål om din forståelse av din rolle som tilrettelegger for gode relasjoner, og betydningen dette har for elevene.
- Vi vil benytte oss av lydopptak under intervjuet, samt kunne stille noen oppfølgingsspørsmål der vi ser det som tjenlig. Vi vil også kunne ta notater underveis.
- At du samtykker til at elevene kan gi informasjon som omhandler deg som lærer.
- Dersom det er ønskelig kan du få se spørsmålene som stilles ved intervju i forkant av gjennomføringen. Ta kontakt dersom dette er ønskelig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan trekke deg både underveis og etter gjennomføring av intervjuet uten å oppgi noen årsak til det. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon bli anonymisert og slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte Iben Mundal (98637121) Maren Fiske-Nygaard (95835629) eller veileder Jan Arvid Haugan (92417372). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, SIKT (tidligere NSD – Norsk senter for forskningsdata).

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

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

- Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen.

- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som er innelåst).
- Vi, Iben Mundal og Maren Fiske-Nygaard, vil gjennomføre intervjuene, bearbeide informasjonen og er ansvarlig for lagringen av informasjonen.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt som blir sagt vil bli anonymisert. Innsamlet data blir behandlet slik at det verken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere verken skole eller deltaker.

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

Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen. Lydopptaket som gjøres under gjennomføring av intervju slettes umiddelbart etter transkripsjonen er gjennomført. Data vil i oppgaven bli presentert på en måte slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere enkelte deltakere i studien eller skolen elevene har gått på. Prosjektet skal være ferdig 25.05.2023. Eventuelle identifiserbare data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU, har SIKT 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:

- Iben Mundal på epost [ibenm@stud.ntnu.no](mailto:ibenm@stud.ntnu.no) tlf: 98637121 og Maren Fiske-Nygaard på epost [marenf@stud.ntnu.no](mailto:marenf@stud.ntnu.no) tlf: 95835629 eller prosjektleder/veileder Jan Arvid Haugan på epost [jan.arvid.haugan@ntnu.no](mailto:jan.arvid.haugan@ntnu.no) eller tlf: 92417372
- SIKT – (tidligere NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Thomas Helgesen- personvernombud NTNU. Epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) tlf: 93079038

Med vennlig hilsen

Iben Mundal og

Maren Fiske-Nygaard

Prosjektansvarlig Jan Arvid Haugan  
(Forsker/veileder)

Student Iben Mundal og Maren Fiske-Nygaard

---

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25.05.2023

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever (foresatte)**

# Vil du delta i vårt forskningsprosjekt?

*«Hvilken forståelse har lærere av sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner i en klasse, og hvordan henger dette sammen med deres elevers opplevelse av lærerens betydning?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan læreren arbeider for å skape gode relasjoner mellom elevene, og hvordan elevene opplever dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Vi heter Iben Mundal og Maren Fiske-Nygaard. Vi har studert grunnskolelærerutdanningen 5-10, ved NTNU, og er nå masterstudenter ved Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU i Trondheim. I løpet av våren 2023 skal vi skrive vår masteroppgave i spesialpedagogikk. Vi skal undersøke betydningen av jevnaldringsrelasjoner og hvordan læreren forstår sin rolle i å skape gode relasjoner mellom elevene, i tillegg til elevenes opplevelse av dette. I den forbindelse har vi behov for lærere som ønsker å stille til intervju for at vi skal få gjennomført vår studie.

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

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

For å gjennomføre vår studie ønsker vi å intervju elever som går på ungdomstrinnet. Dette for å få innblikk i hvordan elevene oppfatter lærerens arbeid med å skape relasjoner mellom elever på ungdomstrinnet og betydningen av dette arbeidet. Vi ønsker informasjon om personlige erfaringer og opplevelser rundt denne tematikken.



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

Dersom du velger å delta i vårt prosjekt innebærer det:

- At vi gjennomfører et fokusgruppeintervju som varer i ca. 30-45 min. Intervjuet inneholder spørsmål om din forståelse av din lærers rolle som tilrettelegger for gode relasjoner, og betydningen dette har for deg som elev.
- Vi vil benytte oss av filmopptak under intervjuet, samt kunne stille noen oppfølgingsspørsmål der vi ser det som tjenlig. Vi vil også kunne ta notater underveis.
- Dersom det er ønskelig kan du få se spørsmålene som stilles ved intervju i forkant av gjennomføringen. Ta kontakt dersom dette er ønskelig.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan trekke deg både underveis og etter gjennomføring av intervjuet uten å oppgi noen årsak til det. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon bli anonymisert og slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte Iben Mundal (98637121) Maren Fiske-Nygaard (95835629) eller veileder Jan Arvid Haugan (92417372). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, SIKT (tidligere NSD – Norsk senter for forskningsdata).

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

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

- Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som er innelåst).
- Vi, Iben Mundal og Maren Fiske-Nygaard, vil gjennomføre intervjuene, bearbeide informasjonen og er ansvarlig for lagringen av informasjonen.

- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt som blir sagt vil bli anonymisert. Innsamlet data blir behandlet slik at det verken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere verken skole eller deltaker.

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

Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen. Filmopptaket som gjøres under gjennomføring av intervju slettes umiddelbart etter transkripsjonen er gjennomført. Data vil i oppgaven bli presentert på en måte slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere enkelte deltakere i studien eller skolen elevene har gått på. Prosjektet skal være ferdig 25.05.2023. Eventuelle identifiserbare data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU, har SIKT 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:

- Iben Mundal på epost [ibenm@stud.ntnu.no](mailto:ibenm@stud.ntnu.no) tlf: 98637121 og Maren Fiske-Nygaard på epost [marenf@stud.ntnu.no](mailto:marenf@stud.ntnu.no) tlf: 95835629 eller prosjektleder/veileder Jan Arvid Haugan på epost [jan.arvid.haugan@ntnu.no](mailto:jan.arvid.haugan@ntnu.no) eller tlf: 92417372
- SIKT – (tidligere NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.
- Thomas Helgesen- personvernombud NTNU. Epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) tlf: 93079038

Med vennlig hilsen

Iben Mundal og

Maren Fiske-Nygaard

Prosjektansvarlig Jan Arvid Haugan  
(Forsker/veileder)

Student Iben Mundal og Maren Fiske-Nygaard

---

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25.05.2023

-----  
(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide lærere**

### Intervjuguide lærere

Problemstilling:

*«Hvilken forståelse har lærere av sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner i en klasse, og hvordan henger dette sammen med deres elevers opplevelse av lærerens betydning?»*

#### **Introduksjon/informasjon**

Uformell prat for å bli litt kjent.

- Hvem er vi
- Gjenta formålet med studien: Hensikten med dette intervjuet er å få kjennskap til hvordan du som lærer forstår og tilrettelegger for gode relasjoner mellom elever i en klasse.
- Intervjuet tas opp, men slettes med en gang vi har overført informasjonen til skriftlig tekst (25.05.2023). Det er kun vi som skal høre på opptaket. Vi følger krav om anonymitet.
- Har du har lest gjennom informasjonsskrivet og skrevet under på samtykkeskjema? Er det spørsmål knyttet til det som står i informasjonsskrivet?
- Du har mulighet til å trekke deg både under intervjuet og etter. Du kan i tillegg trekke tilbake noe av informasjonen du har kommet med dersom du ikke ønsker at dette skal benyttes i min masteroppgave. Dersom det er noe du ikke ønsker å svare på, er også det helt i orden og hvis du ønsker en pause underveis sier du bare i fra.
- Poengter at det ikke finnes noen fasitsvar og at vi er interesserte i å få et innblikk i deres personlige forståelser og erfaringer
- Takke for at læreren deltar i prosjektet

## Bakgrunnsopplysninger

Kjønn:

Alder:

Utdanning/ yrkeserfaring:

- Er det noe mer du lurer på før vi begynner?

## Åpningsspørsmål

Ønsker å vite litt mer om din bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken rolle har du/har du hatt i løpet av dine år som lærer?

## Jevnaldringsrelasjoner/fellesskap

- Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
- Hva opplever du kjennetegner god relasjonskompetanse?
  - *Hvilke egenskaper må en lærer ha for å si at hen har god relasjonskompetanse?*
  - *Er det noen ganger lett/vanskelig å utøve god relasjonskompetanse?*  
*Konkrete eksempler*
- Tenker du at du i din rolle som lærer har et ansvar for å skape gode relasjoner mellom elevene?
  - *Hvorfor/hvorfor ikke?*
  - *Hva innebærer dette ansvaret?*

- Hva opplever du er din rolle når det gjelder å tilrettelegge for gode relasjoner mellom elevene i klassen?
  - *Hva fremmer/hemmer ditt arbeid i å skape gode relasjoner mellom elever i klassen?*
  
- Hva opplever du er din rolle når det gjelder å tilrettelegge for et godt klassemiljø?
  - *Hva fremmer/hemmer ditt arbeid i å skape et godt klassemiljø?*
  
- Hvordan opplever du at relasjonene og miljøet er i din klasse?
  - *hvorfor tror du det er sånn?*
  - *konkrete eksempler*
  
- Hvilke konkrete tiltak gjør du for å tilrettelegge for gode relasjoner mellom elevene i klassen?
  - *hvordan vil du si at disse fungerer?*
  
- Benytter du verktøy for å kartlegge samspillet og relasjoner i klassen?  
*Konkrete eksempler*
  
- Hvordan kan du oppdage elever som faller utenfor klassens fellesskap?
  - *Konkrete eksempler*
  - *Hva gjør du dersom du oppdager dette?*
  
- Opplever du at du som lærer på ungdomstrinnet har et annet ansvar for å tilrettelegge for relasjoner enn de som arbeider på barne- og/eller mellomtrinnet?
  - *Opplever du at dette er en felles forståelse blant dine kolleger?*

## **Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgrupper**

### Intervjuguide fokusgrupper

Problemstilling:

*«Hvilken forståelse har lærere av sin rolle som tilrettelegger for gode relasjoner i en klasse, og hvordan henger dette sammen med deres elevers opplevelse av lærerens betydning?»*

#### **Introduksjon/informasjon**

Uformell prat for å bli litt kjent.

- Hvem er vi
- Gjenta formålet med studien: Hensikten med dette intervjuet er å få kjennskap til hvordan elever opplever lærerens rolle som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elever i en klasse.
- Intervjuet filmes, men slettes med en gang vi har overført informasjonen til skriftlig tekst (25.05.2023). Det er kun vi som skal høre og se på opptaket. Vi følger krav om anonymitet.
- Dere har sammen med foresatte lest gjennom informasjonsskrivet og skrevet under på samtykkeskjema? Er det spørsmål knyttet til det som står i informasjonsskrivet?
- Dere har mulighet til å trekke dere både under intervjuet og etter. Du kan i tillegg trekke tilbake noe av informasjonen du har kommet med dersom du ikke ønsker at dette skal benyttes i min masteroppgave. Dersom det er noe du ikke ønsker å svare på, er også det helt i orden og hvis du ønsker en pause underveis sier du bare i fra.
- Poengter at det ikke finnes noen fasitsvar og at vi er interesserte i å få et innblikk i deres personlige forståelser og erfaringer.
- Takke for at elevene deltar i prosjektet
- Er det noe mer dere lurer på før vi begynner?



## Bakgrunnsopplysninger

- Hvor lenge har dere gått i samme klasse?
- Kjenner dere hverandre fra før?

## Spørsmål:

- Hva skal til for at dere skal trives på skolen og at dere skal ha lyst til å lære og utvikle dere?
  - *Hvorfor/hvordan?*
  - *Konkrete eksempler*
- Hvordan forstår dere begrepet *relasjoner*?
- Tror dere gode relasjoner mellom elever i en klasse viktig?
  - *Hvorfor/hvorfor ikke?*
- Hva mener dere kjennetegner et godt klassemiljø?
  - *Konkrete eksempel*
- Er læreren viktig for at dere har gode relasjoner dere imellom i klassen?
  - *Hvorfor og hvordan?*
  - *Konkrete eksempel*
- Er læreren viktig for klassemiljøet?
  - *Hvorfor og hvordan?*
  - *Hva tenker dere at læreren kan gjøre for å skape et godt klassemiljø?*
- Gjør læreren deres noe for å skape et godt fellesskap i klassen?
  - *konkrete eksempel*
- Tenker dere at man kan bli venner med alle i klassen?
  - *Hvorfor/hvorfor ikke?*

- Hva tror dere kan skje med elever som opplever å ikke høre til i et fellesskap med klassen sin?
  
- Hva skal til for at dere skal ha det fint i klassen?
  - *Kan dere utdype/beskrive en situasjon*
  
- Hva skal til for at dere ikke har det fint i klassen?
  - *Kan dere utdype/beskrive en situasjon*
  
- Er det noe læreren kan gjøre for at dere skal ha gode relasjoner med hverandre/være venner i klassen?
  
- Er det noe dere elever kan gjøre for at dere skal ha gode relasjoner og et godt fellesskap i klassen?

## Vedlegg 5: Meldeskjema

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i spesialpedagogikk](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato  
273012 Standard 20.01.2023

### Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Jan Arvid Haugan

### Student

Iben Mundal

### Prosjektperiode

12.12.2022 - 25.05.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

### [Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIV

I informasjonsskrivet må dere legge til kontaktinformasjon til personvernombudet ved NTNU. "NSD" må byttes ut med "Sikt". Ta gjerne en kikk på vår mal for å få med de rette opplysningene

(<https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>). Vi trenger ikke å se oppdatert informasjonsskriv.

#### FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

#### TAUSHETSPLIKT

Lærerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at dere minner dem på taushetsplikten.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el. )

Personverntjenester 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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

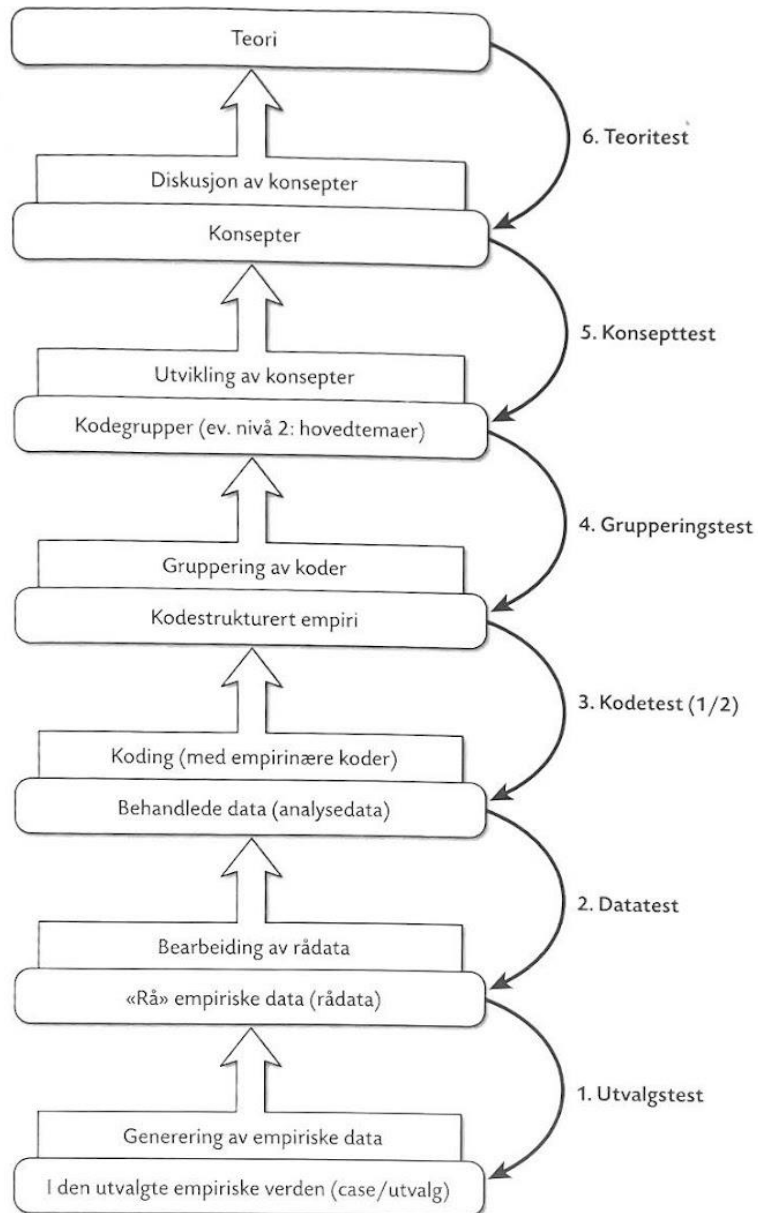
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 6: Illustrasjon av Tjoras SDI-modell



Figur 1.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

## Vedlegg 7: Skjema: Utvikling av studiens hovedkategorier og konsepter

Tema/kategori etter koding	Kategorier etter fargekodingen av kodene	Kategorier sett i samspill med begreper i studiens teoretiske forankring	Studiens kjernekatogier	Studiens konsepter
Forventinger	Deltakelse	Veiledning	Kategori 1: «Elevenes og lærernes forståelse av betydningen av elev-elev-relasjoner i skolen»	«Lærerens medierende hånd»
Rollemodell	Forventninger	Sosial kompetanse		
Organisering/tilrettelegging		Betydningen av relasjoner		
Veiledning				
Samarbeid	Rollemodell	Muligheter og begrensninger i individ og system		
Intuisjon/magefølelse + erfaringer og utvikling over tid	Organisering/Tilrettelegging			
Pågangsmot/standhaftighet/Tålmodighet	Veiledning	Tilstedeværelse		
Individperspektiv	Samarbeid			
Systemperspektiv				
Observasjon	Observasjon	Væremåte		
Utenforskap				
Skolefravær				
Utenfor lærerens kompetanse/kontroll/begrensninger				
Sosiale medier	Individ- og systemperspektiv	Tidlig innsats		
Skole-hjem				
Relasjonsarbeid barneskole versus ungdomsskole	Erfaring og utvikling over tid	«Den usynlige hånd»		
Klasseledelse	Intuisjon/magefølelse			
Utfordringer/tid				
Spesialpedagogiske utfordringer				

## Vedlegg 8: Skjerm bilde av NVIVO

The screenshot displays the NVIVO software interface. On the left is a navigation pane with sections for 'IMPORT' (Data, Files, File Classifications, Externals) and 'ORGANIZE' (Coding, Sentiment, Relationships, Relationship Types, Cases, Notes, Sets). The main window is divided into several panes:

- Top Menu:** File, Home, Import, Create, Explore, Share, Modules, Code.
- Code Pane (Left):** A table listing codes with their file and reference counts.
- Code Pane (Right):** A detailed view of a selected code, showing its name and associated text references.
- Bottom Bar:** Displays 'MFN 113 Items', 'Files: 1', 'References: 1', and 'Unfiltered'. A zoom level of 80% is also visible.

Name	Files	References
Man trenger ikke bli bestevenn med alle	1	1
Blir mer bestevenn med de man har	0	0
Det er mulig å bli venn med alle, me	0	0
Gå overens med alle	0	0
Hvis man ikke har noe til felles i det	0	0
Kan være klassevenner	0	0
Kan være vanskelig å bli kjent med al	0	0
Man kan være hyggelig med alle, me	0	0
New Code	0	0
Relasjoner	1	1

**Reference 1 - 5,56% Coverage**

1: Tenker dere at man kan bli venner med alle i klassen?  
5: Njaa...  
3: Det spørs da, hvis dere ikke har noe til felles i det hele tatt. Man kan jo være hyggelig med hverandre, men det er ikke nødvendigvis at man blir gode venner.  
4: Man trenger jo liksom ikke å bli bestevenn med alle liksom.  
5: Jeg tenker at..., det er jo mulig å bli venn med alle, men.. det er en liksom som sitter i hjemmet og ikke har lyst å snakke med noen og er litt sånn for seg selv og har lyst til å være sitte for seg selv. Da er det litt vanskelig å komme å overbevise han om at hvor god en person du er liksom  
2: Ja, det kan være vanskelig å bli kjent med alle sammen. Men man kan fortsatt liksom være grei mot hverandre og sånn.  
1: Mhm, ja. Man kan kanskje være klassevenner, men at det er noen man kanskje.. kan bli litt mer bestevenn med da og har mer til felles med, men samtidig gå overens med alle.  
\*Nikker\*

## Vedlegg 9: Skjerm bilde av NVIVO-format i Docs

<p>⋮ +</p>	<p><b>Det er viktig å ha noen som man kjenner godt som man føler at man alltid kan henge med</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Det er viktig å ha en lærer som er snill og man har en god relasjon til</li> <li>- Kan hjelpe deg hvis du trenger det</li> <li>- Gjøre artige ting med klassen sånn at man trives bedre</li> <li>- Lærer på andre måter enn å bare <u>sitt</u> stille hele tiden</li> <li>- Folk som man kjenner godt</li> <li>- Venner</li> <li>- Det er det viktigste med hele skolen, å ha venner</li> <li>- Hvis du har venner så blir alt veldig mye lettere</li> <li>- Hvis man har gode venner (..) så blir man jo mer glad</li> <li>- Da går jo konsentrasjonen sikkert opp og karakterene opp</li> </ul>	<p>I: (...) Eeehm, hva skal til for at dere skal ha det fint i klassen?</p> <p>2: Var vi ikke innom det <u>ista</u>?</p> <p>I: Jo vi har vært litt innom det, men får dere til å tenke litt på det igjen.</p> <p>2: Som da sagt, det er viktig å ha en, en lærer som er snill og man har en god relasjon til, som kan hjelpe deg hvis du trenger det, og kan da, for eksempel, gjøre artige ting med klassen sånn at man trives bedre og lærer på andre måter enn å bare sitte stille hele <u>timen</u>, siden du kan bli veldig kjapt lei da.</p> <p>I: Dere andre da?</p> <p>4: Hva var spørsmålet igjen?</p> <p><b>I: Hva skal til for at dere skal ha det fint på skolen, eller i klassen?</b></p> <p>1: Folk som man kjenner godt. Det er kjipt bare med folk som man kjenner litt, som man ikke helt kan være sammen med hele tiden på fritiden eller utetida. Det er viktig å ha noen som man kjenner godt som man føler at man alltid kan henge med.</p> <p>3: Venner. Det er kanskje det viktigste, det er kanskje det viktigste med hele skolen, å ha venner. Så du <u>ikke blir gående rundt trist og ensom, og det der</u>.</p> <p>1: Hvis</p> <p>3: Hvis du har venner så blir alt veldig mye lettere</p> <p>1: Hvis man har gode venner så, ja, blir man jo mer glad da, og da går jo konsentrasjonen sikkert opp og karakterene opp da, så det kan alltid dras tilbake til hvordan man trives.</p>
------------	---	---



## Vedlegg 10: Prosessdokument

Å skrive masteroppgave sammen med en medstudent innebærer åpenbare fordeler, men også utfordringer. Vi har opplevd at det å hele tiden har hatt tilgang til en sparringspartner, en kritisk røst, og noen som kan gi deg oppløftende tilbakemeldinger og bekreftelse, har vært en klar fordel. I en så lang og omfattende skriveprosess er det godt å ha noen å snakke med og lene seg på. På den andre siden har det være utfordrende å finne en jevn arbeidsfordeling som var rettferdig, og som samtidig førte til at vi begge fikk eierskap til teksten i sin helhet, og ikke bare egne deler av den. Etter fem år på lærerutdanningen har vi tilegnet oss individuelle etablerte forståelser, metoder og preferanser knyttet til oppgaveskriving. Disse valgte vi å dele med hverandre da vi startet prosessen med å skrive masteroppgaven. Med dette som utgangspunkt, har vi vært opptatt av å utfylle hverandres styrker og svakheter, møte hverandres preferanser og behov, og spille hverandre gode. Det å skrive en masteroppgave er nytt for oss begge. Vi har forsøkt å møte hverandre med raushet og forståelse for at prosessen innimellom kan være overveldende, at noen dager er gode, og noen mindre gode. I det følgende skal vi gjøre rede for samskrivingsprosessen og arbeids- og ansvarsfordeling.

I starten av samarbeidet hadde vi en etablert enighet om hvilke områder vi ønsket å jobbe individuelt og selvstendig innenfor. Denne rollefordelingen besto på dette tidspunktet av større hovedområder (innledning, teorikapittel, metodekapittel, drøftingskapittel og avslutning). Etter en måneds tid med utprøvelse av denne fordelingen, erfarte vi at det ikke fungerte slik vi hadde tenkt. Vi følte at vi ikke hadde eierskap til de delene som vi ikke produserte tekst til. Vi valgte da å utvide våre ansvarsområder slik at de omfattet ca. halvparten av alle hovedområdene, altså kapitlene. Det vil si at innenfor hvert kapittel i masteroppgaven, har vi begge stått for ca. halvparten av tekstinholdet. Dette gjorde at vi opplevde større innsikt i, og derfor bedre forståelse for materialet vårt. Dette blant annet knyttet til at vi hele tiden måtte lese hva den andre hadde skrevet, for å slik kunne skape sammenheng. Vi opplevde at denne fordelingen skapte mer kontinuitet gjennom hele samskrivingsprosessen, og at vi begge fikk større eierskap til teksten i sin helhet, og meningene vi produserte.

I datainnsamlingsprosessen valgte vi å begynne med å fordele ansvaret slik; Iben tok seg av søknad til Sikt, leie av utstyr, utforming av intervjuguide og samtykkeskjema, mens Maren var i kontakt med aktuelle informanter. I intervjusituasjonene valgte vi til å begynne med å fordele ansvarsroller. Den ene skulle ha ansvar for å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål, og slik føre intervjuene fremover. Den andres rolle var en mer passiv observatør som skulle gjøre notater der det følte nødvendig. Etter at vi hadde fullført våre første intervju av en lærer og ei fokusgruppe, ble rollefordelingen litt «utvasket», og vi ble enige om å heller utfylle hverandre dersom den ene bet seg merke i noe som det ville vært interessant å få et mer utfyllende svar på. Slik ble vi begge deltakende i intervjuene, og vi stilte begge oppfølgingsspørsmål der det var hensiktsmessig. Dette gjorde at vi opplevde at samtalene mellom oss og informantene fløt bedre, i tillegg til at vi begge ble like godt kjent med datamaterialet og følte eierskap til intervjuene. Vi opplevde at det å være to i intervjusituasjonen gjorde oss bedre til å følge opp svarene og ta tak i det informantene sa. Vi opplevde også at intervjuene tok mer form som samtaler der både vi og informantene sammen konstruerte mening.

Å fordele ansvarsområder og arbeidsfordeling har vært helt avgjørende for forsknings- og skriveprosessen. Samtidig har vi vært opptatt av å veksle på ansvar og arbeid innenfor

oppgavens ulike deler slik at begge fikk eierskap til alle delene i teksten. Vi har dog erfart at den som har skrevet en av delene først, har endt opp med å være hovedansvarlig for den delen, mens den andre kanskje til en viss grad har hatt vondt for å gjøre for store endringer på det den andre allerede har skrevet. Vi har også i noen tilfeller vært uenige i hva som skal prioriteres. Dette knyttet til innhold versus formelle krav og utforming. Denne dualiteten har dog ført til en naturlig ansvarsfordeling mot slutten, hvor den ene har arbeidet med å sørge for at innholdet var riktig, ga mening og hadde tyngde, mens den andre gikk nøye over oppgavens oppbygning, litteraturliste, vedlegg m.m. Så sparret vi og diskuterte underveis.

Vi opplever at samskrivingen har ført til et bedre resultat, og forskningen vi har gjennomført er av høyere troverdighet. Både gjennom at vi begge kunne gjennomføre kodingsarbeidet, og vi på den måten kunne konstatere at to ulike forskere kom frem til samme resultat, men også at vi har vært to og ikke en forskere som har hatt et nært forhold til oppgavens empiri og teori, og med det som utgangspunkt har kunnet lese over oppgavens innhold med et kritisk og helhetlig blikk. En veileder kan være en god støttespiller og kritiker, men å være to som har hatt samme kjennskap til oppgavens innhold og, mener vi har vært helt uvurderlig. Vi opplever også at samskrivingen har senket stressnivået og følelsen av overveldelse, da vi har kunnet lene oss på hverandre, og at vi alltid har vært to-sammen i møte med utfordringer underveis. Samtidig har vi vært to med sterke meninger, som begge av og til har måttet latt våre meninger vike for den andres. Vi har måttet vært åpen for kompromiss, men kompromissene har heldigvis ikke gått på bekostning av vennskapet. Vi mener at alt-i-alt at oppgaven har kommet styrket ut av vårt samarbeid, og at samarbeidet har vært en god forberedelse til læreryrket, da læreryrket i stor grad handler om å samarbeide med kollegaer i team og på trinn.

