

Kristoffer Ringstad Dahl

Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?

Trygghetsorientert undervisning

Bacheloroppgave i LGU 53002 Pedagogikk og elevkunnskap 4 (5-10)

Veileder: Maja Reinåmo Olsson

Mai 2019

Kristoffer Ringstad Dahl

Trygghetsorientert undervisning

Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?

Bacheloroppgave i LGU 53002 Pedagogikk og elevkunnskap 4 (5-10)

Veileder: Maja Reinåmo Olsson

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?

Kristoffer R Dahl

LGU 53002 Pedagogikk og elevkunnskap 4 (5-10)

Våren 2019

NTNU Trondheim

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven undersøker hvordan en barneskolelærer kan skape en trygg undervisningssituasjonen for elevene. Trygghet anses som et grunnleggende behov for at mennesker skal fungere og trygge relasjoner er essensielt for barns psykiske helse. Et trygt og godt skolemiljø er en lovmessig rett elever i Norge har. En viktig del av lærerprofesjonen blir dermed å skape en trygg undervisningssituasjon for elevene. Denne oppgaven er en av potensielt mange løsninger på problemstillingen: *“Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?”*

Oppgaven baseres på et induktivt studie fra et kvalitativt intervju med en barneskolelærer. Intervjuet er bearbeidet og analysert. Gjennom analysen er det utarbeidet fire kategorier som påvirker elevenes trygghetsfølelse: Klasseledelse, mentalisering, rutiner og regler. Empirien fra intervjuet er sortert og forklart ut i fra kategoriene. Empirien drøftes opp mot et teoretisk rammeverk om blant annet Maslow (1943) sitt behovshierarki, Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) sin forklaring om tilknytningsteori samt Haugan (2017) sin forklaring om mentalisering.

Ut fra drøftingen konkluderes oppgaven med at en måte læreren kan arbeide for å skape en trygg undervisning for elevene, er gjennom en relasjonsorientert autoritativ klasseledelse, der læreren utøver en god mentaliseringsevne for å knytte relasjoner til elevene samt opprettholder regelverk og rutiner som videre øker tilliten fra elevene.

English title:

How can the teacher make the students feel safe within the classroom situation?

Abstract

This bachelor thesis examines how an upper primary school teacher can create a safe learning environment for the students. Safety is seen as a fundamental human need, in order for people to function properly. Furthermore, safe relationships are considered essential for children's mental health. Students in Norway are entitled to a mentally and physically safe school environment by law. Thus, an important part of the teacher's profession is to create a safe learning environment for the students. This thesis, is one of many potential solutions to the thesis question posed: *“How can the teacher make the students feel safe within the classroom situation?”*.

The thesis is based on an inductive study of a qualitative interview with a primary school teacher. The interview is processed and analyzed. Through the analysis, four categories have been drawn up that affect the students' sense of security: classroom management, mentalization, routines and rules. The data collected from the interview is sorted and further explained within these categories. The data is discussed in regards to a theoretical framework that includes, but is not limited to, Maslow's (1943) Hierarchy of needs, Brandtzæg, Torsteinson and Øiestad's (2017) explanation of the affiliation theory, and Haugan's (2017) concept of mentalization.

Based on the discussion, my thesis concludes that through a relationship-oriented authoritative class management style, where the teacher utilizes a good mentalization ability in order to create positive relationships with the students; and through maintaining regulations and routines that further increase student-confidence, the teacher can create a safe learning environment for the students.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	5
1.1 Avgrensning	6
1.2 Oppbygning	6
2 Teori	7
2.1 Trygghet	7
2.2 Behovshierarki	7
2.3 Relasjoner	9
2.3.1 Tilknytningsteori - relasjoner for trygghet	9
2.3.2 Relasjonsorientert ledelse	9
2.4 Mentaliseringsbegrepet	10
2.4.1 Eksplisitt implisitt	10
2.4.2 Indre ytre	11
2.4.3 Selv andre	11
2.4.4 Affektivt-kognitivt	11
2.5 Regler i klasserommet	12
2.6 Autoritativ klasseledelse	12
2.7 Oppsummering	12
3 Metode	13
3.1 Rekruttering	13
3.2 Intervjuformat	13
3.3 Etske aspekter	15
4 Analyse	16
4.1 Klasseledelse	17
4.2 Mentalisering	17
4.3 Rutiner	17
4.4 Regler	18
5 Drøfting	18
5.1 Trygghetsbegrepet	18
5.2 Fra trygghet til utvikling	19
5.2.1 Trygge relasjoner	19
5.2.2 Anerkjennelse	19
5.2.3 Utvikling	20
5.3 Tillitsbyggende klasseledelse	20
5.3.1 Den tydelige klasselederen	20

5.3.2 Autoritativ klasseledelse	20
5.4 Mentalisering for trygghetsskaping	21
5.4.1 Eleven leser læreren, fra trygge relasjoner	21
5.4.2 Samtale for å utvikle mentaliseringsevnen og trygghet	21
5.4.3 Lærerens indre og ytre, selv og andre, mentalisering	22
5.4.4 Affektiv og kognitiv mentalisering for kommunikasjon	22
5.5 Rutiner	23
5.6 Regler for tillit	24
6 Konklusjon	25
7 Literaturliste	26
8 Vedlegg 1: Intervjuguide	28

1 Innledning

Denne oppgaven skal undersøke hvordan en barneskolelærer kan fremme trygghet i klasserommet. Å fremme trygghet i klasserommet er fundamentalt ettersom trygghet er et grunnleggende behov for barn (Maslow, 1943; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017). Trygghet er altså et behov som må dekkes for at mennesker skal fungere! Trygge relasjoner til voksne er essensielt for barns psykiske helse (Brandtzæg mfl., 2017, s. 10), barn trenger også trygge relasjoner til voksne i skolen for å finne ro og å kunne lære (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017, s. 18). Dessuten er det lovfestet i Opplæringsloven i §9-A *Elevane sitt skolemiljø* (2018) at alle elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø (§9 A-2), at skolen kontinuerlig skal jobbe for å fremme helse, miljø og tryggheten til elevene (§9 A-3) og at alle som jobber på skolen skal følge med og varsle ved mistanke om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø (§9 A-4).

Målet med oppgaven er å finne ut hva læreren kan gjøre for å skape trygghetsfølelse hos elevene og dermed øke bevisstheten om trygghetsfremmende arbeid i skolen. Problemstillingen jeg vil svare på gjennom denne teksten er:

“Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?”

Det er brukt et kvalitativt intervju med en lærer for å samle empiri til å belyse problemstillingen. Empiri er data man finner gjennom vitenskaplige eksperimenter eller observasjoner (Nyeng, 2012, s. 25). Empiri er ikke virkeligheten, men utgjør forbindelsen til virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 25), altså bruker jeg dataene fra intervjuet for å belyse virkeligheten. Ut i fra empirien er det utarbeidet følgende kategorier, som er gjennomgående for hele oppgaven: klasseledelse, mentalisering, rutiner og regler. Ut i fra disse kategoriene beskrives relevant teori i teorikapittelet. Her forklares Maslows (1943) behovshierarki, ettersom det gir en god beskrivelse av hvordan trygghetsbehovet fungerer. Dette var utgangspunktet for Maslows behovspyramide, som er en veldig populær modell innenfor motivasjonspsykologien (Store

norske leksikon, 2018). Populariteten betyr og at modellen er gjenskapt og fortolket av mange, dermed virket det hensiktsmessig å se på det opprinnelige verket. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) sin beskrivelse av trygge elever og tilknytningsteori benyttes også i teorikapitlet, ettersom de trekker tematikken inn mot skolen. Mentaliseringsbegrepet anvendes og forklares ut i fra Haugan (2017), fordi han har en fin og oversiktlig beskrivelse av begrepet. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) brukes for å beskrive relsjonel ledelse og effekten av regler ettersom de forklarer dette greit. Relasjoner forklares fint av Moen (2011b).

1.1 Avgrensning

Denne oppgaven er gjort induktivt, altså er den innsamlede empirien utgangspunktet for hvilken teori som ble valgt. Likevel presenteres teorien før empirien i selve teksten, ettersom teorikapitlet avklarer flere begrep som kommer til å anvendes videre i oppgaven, deriblant i analysekapitlet. Trygghetssirkelen og toleransevinduet er iblant teorier som kan være naturlige å ha med i en slik oppgave om trygghetsfremmende arbeid i skolen. Trygghetssirkelen ville vært et sterkt innlegg, da den kan forklare samspillet mellom støtte og beskyttelse fra læreren til eleven utmerket (Powell, Cooper, Hoffman og Marvin, 2015). Modellen ble likevel ikke valgt, ettersom dens relevans og anvendbarhet i forhold til empirien, ble oversett tidlig i skriveprosessen, og å flette den inn i slutten av prosessen ville krevd mye omstrukturering av teksten. Toleransevinduet ble heller ikke med, ettersom emosjonell regulering ansees som en neglisjerbar del av empirien. Utrygghet vil nevnes som en motpol til trygghet, men oppgaven vil ha et positivt fokus og sikte på det som kan gjøres for å skape trygghet, og ikke like mye inn mot å motvirke utrygghet. Dermed blir også mobbing, trakassering, utestengelse og liknende, temaer som unngås i denne oppgaven. Problemstillingen spør om hva læreren kan gjøre for å skape en trygg undervisningssituasjon, så hva skolen som institusjon kan gjøre, tas heller ikke opp.

1.2 Oppbygning

I teoridelen plasseres studiet i et overordnet teoretisk rammeverk og redegjøre for de spesifikke teorier og begrep jeg anvender videre i oppgaven. Så vil jeg forklare metoden jeg bruker for å innhente teori, for så å vise resultatene mine i analysen. Deretter drøfter jeg empirien opp mot

den tidligere nevnte teorien, for å belyse problemstillingen min, før jeg gjør noen avsluttende kommentarer.

2 Teoretisk rammeverk

For å utforske hvordan læreren skaper trygghet i undervisningssituasjonen, vil det være gunstig å se på tidligere forskning. I dette teorikapittelet vil jeg plassere mitt studie inn i et overordnet teoretisk rammeverk. Poenget med dette kapittelet er å redegjøre for spesifikke teorier og begrep jeg anvender videre i avhandlingen.

2.1 Trygghet

Brandtzæg mfl. (2017) beskriver trygghet som følelsen av “å være rolig og harmonisk på innsiden” kombinert med å regne med at andre bryr seg om en (s. 24). Utrygghet er da frykten for ikke å bli likt, godtatt eller beskyttet (Brandtzæg mfl., 2017, s. 24). Maslow (1943) skrev om trygghet som å ha beskyttelse, men også om at barn er trygge hvis dere forståelse av omverdenen er rolig og harmonisk (Maslow, 1943, s. 377). Det er hovedsaklig Brandtzæg sin trygghetsdefinisjon jeg vil holde meg til videre i oppgaven, men jeg vil trekke inn Maslows beskrivelse av behov for trygghet, da jeg synes det beskriver behovet godt samt gir det en ryddig forklaring på hvorfor mennesker søker trygghet.

2.2 Behovshierarki

Maslow (1943) beskrev menneskenes grunnleggende behov som motivasjonshierarki, der mer komplekse behov lå øverst, og de mest grunnleggende lå nederst hierarkiet. De nederste behovene er det mest essensielle mennesker trenger for å overleve, mens de øverste er behov som først føles som behov når de mer grunnleggende er tilstrekkelig tilfredsstillt.

Maslow hevdet det var minst fem mål for grunnleggende behov hos mennesker og fra nederst til øverst, kan disse kalles fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosialebehov, påskjønnelse og selvrealisering (Maslow, 1943, s. 394).

Maslow bruker mat som eksempel for å forklare det fysiologiske behov. Han forklarer at hvis en person er veldig sulten, vil ikke denne personen ha noen annen interesse enn å skaffe seg mat (Maslow, 1943, s. 374). Behovet for mat er det dominerende behovet. Når personen har anskaffet matt og er blitt mett, motiveres personen ikke lenger av mat, men av et høyere behov (Maslow, 1943, s. 375). Generelt vil behovene påvirke motivasjonen samtidig av ulik styrke, men ved signifikante mangler blir det altså det laveste behovet som dominerer motivasjonen.

Trygghetsbehovet er det nest mest grunnleggende behovet, og fremtrer dermed når de kroppslige behovene er tilstrekkelig tilfredsstilt (Maslow, 1943, s. 376). På samme måte som en sulten person motiveres hovedsakelig av mat, vil en utrygg person motiveres av å erverve trygghet ved å søke sikkerhet, orden og system. Maslow mener barns trygghetsbehov kan indikeres av hvordan de foretrekker uavbrutte rutiner og rytmer, og ønsker seg en forutsigbar og ordnet verden (Maslow, 1943, s. 377). Videre argumenterer Maslow for at uregelmessigheter gjør at verden virker pålitelig, utrygg, uforutsigbar og at dette er faktorer som kan gjør barna utrygge. Unge barn blomstrer om de har en type timeplan, former for rutine, noe de kan regne med, både for nåtiden og fremtiden. Barnet trenger en organisert verden heller enn en uorganisert og ustrukturert en (Maslow, 1943, s. 377).

De øvrige behovene blir først en prioritet når det fysiologiske behovet og trygghetsbehovet er tilstrekkelig tilfredsstilt. De sosiale behovene er ønske om fellesskap, å høre til, inkludering, venner og kjærlighet. Når det sosiale er tilstrekkelig tilfredsstilt fremkommer behovet for påskjønnelse, som går ut på å føle mestring og at man blir anerkjent, akseptert og respektert. Og til slutt behovet for selvrealisering som er behovet for å finne meningen med livet, hva man virkelig vil i livet, selvbevissthet og personlig utvikling.

2.3 Relasjoner

Ordet relasjon kommer fra latin og betyr forhold eller forbindelse mellom personer som påvirker hverandre gjensidig (Moen, 2011b, s. 132). Forholdet mellom lærer og elev er likevel asymmetrisk, ettersom det er læreren som har hovedansvaret for at relasjonen er støttende og utviklende for eleven (Moen, 2011b, s. 132). En bedre lærer-elev-relasjon samsvarer både med at eleven har høyere selvverd og færre tilfeller av depressive symptomer og sosial angst (Federici & Skaalvik, 2017, s. 187). En god relasjonen er avgjørende for å kunne gi eleven skolefaglig støtte (Moen, 2011b, s. 133). Med en god relasjon er det lettere å få eleven til å prate, noe som gjør det enklere for læreren å bli kjent med eleven, for så å få innsikt i hva eleven forstår (Moen, 2011b, s. 133)

2.3.1 Tilknytningsteori - relasjoner for trygghet

Det å skape følelsesmessige bånd for å lage trygge relasjoner og å forme trygge elever i et trygt klasse miljø, kalles tilknytning (Brandtzæg mfl., 2017 s. 11). “Alle barn trenger trygge relasjoner til voksne i skolen for å finne ro og lære (...)” (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017, s. 18) “Barns trygghet og læring er avhengig av tilgjengelige voksne gjennom hele oppveksten. Barn trenger å kjenne at voksne passer på, hjelper og bryr seg ” (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017, s. 12). “Barn blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent - når voksne forsøker å se dem innenfra” (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017, s. 13). Altså blir det lærerens jobb å knytte relasjoner til elevene, slik at de finner ro, lærer og føler seg ivaretatt, anerkjent og forstått. Det beste utgangspunktet for læring kommer når en lærer virkelig er nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven, og eleven føler seg både trygg og verdifull (Drugli i Brandtzæg mfl., 2017, s. 13).

2.3.2 Relasjonsorientert ledelse

Bergkastet mfl. problematiserer det å ha “kontroll” på klassen, og argumenterer for at læreren bare bidrar til hvorvidt barna samarbeider (Bergkastet, Dahl og Hansen 2009, s. 12). *Relasjonsorientert ledelse* går ut på at en tydelig voksen kan styre betingelsene for klassen, og barna kan da enten velge å samarbeide eller ikke med betingelsene den voksne setter (Bergkastet,

Dahl og Hansen 2009, s. 12). “Arbeidet med å fremme de positive relasjonene i klasserommet kan kalles en relasjonsorientert klasseledelse. Det handler om å lede en klasse eller gruppe elever på en måte som gjør at hver enkelt elev opplever å ha en meningsfull relasjon til læreren, preget av forståelse, respekt og tillit” (Bergkastet, Dahl og Hansen 2009, s. 17).

2.4 Mentaliseringsbegrepet

At læreren kan og vil mentalisere godt er viktig for elevenes trygghet og læring (Brandtzæg mfl., 2017, s. 13). Mentalisering kan defineres som “den mentale prosessen der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vårt eget og andres sinn, for eksempel i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner. Disse forestillingene gjør det mulig å tolke meningen med og motivasjonen for både vår egen og andres adferd” (Haugan, 2017, s. 206). Når man mentaliserer, reflekterer man om hvordan mennesker tenker og handler, og man forestiller seg intensjonen bak deres handlinger og tanker (Haugan, 2017, s. 206). Alle mennesker kan mentalisere, men for at mentaliseringsevnen skal utvikles godt, trenger man støtte og trygge relasjoner med foresatte, lærere og andre profesjonelle i skolen og samfunnet (Haugan, 2017, s. 207). Altså må læreren være oppmerksom på hvordan elevenes sinnstilstand er og hvordan læreren selv fremstår.

Haugan (2017) refererer til Fongay og Bateman (2012) sin fremstilling av mentaliseringens fire dimensjoner (Haugan, 2017, s. 207). Dimensjonene beskriver funksjonsmoduser (implisitt-eksplisitt), orientering (indre-ytre), objekter (selv-andre) og aspekter (affektive-kognitive) (Haugan, 2017, s. 207).

2.4.1 Eksplisitt implisitt

Implisitt mentalisering er når man mentaliserer automatisk, man fanger intuitivt opp andres sinnstilstand (Haugan, 2017, s. 207). I trygge relasjoner og kjente situasjoner kan man ofte mentalisere implisitt, det krever liten innsats og baseres på magefølelse (Haugan, 2017, s. 207). Et eksempel på implisitt mentalisering er når man har en dialog og ikke prater i munnen på

hverandre, man venter naturlig og instinktivt på hverandre til å si det de vil si (Haugan, 2017, s. 208).

Eksplisitt mentalisering er når man bevisst tenker over sinnstilstanden til den andre (Haugan, 2017, s. 207). Ved utfordringer, overraskelser, i ukjente eller utrygge relasjoner, blir eksplisitt mentalisering nødvendig for å prøve å forstå en annens sinnstilstand (Haugan, 2017, s. 207-208). Mange mestrer eksplisitt mentalisering så lenge stressnivået er lavt, men blir det for høyt, dominerer den implisitte mentaliseringen (Haugan, 2017, s. 208). En kan veksle mellom implisitt og eksplisitt mentalisering så vel som å utøve begge samtidig (Haugan, 2017, s. 208). For eksempel kan en lærer bevist (eksplisitt) reflektere over en elevs sinnstilstand, samtidig som læreren intuitivt (implisitt) tilpasse seg eleven (Haugan, 2017, s. 208).

2.4.2 Indre ytre

Mentalisering kan være indre orientert, altså du fokuserer på tankene og sinnstilstand; eller den kan være ytre orientert, du fokuserer på adferden (Haugan, 2017, s. 209). Lærere kan gjerne skille mellom og benytte begge orienteringene, der for eksempel den indre får innsikt i elevens sinnstilstand gjennom en samtale, samtidig som den ytre observerer samspill mellom elevs atferd (Haugan, 2017, s. 209).

2.4.3 Selv andre

Man kan mentalisere om seg selv eller andre, og hver mentaliseringstype vil påvirke hverandre (Haugan, 2017, s. 209). Du forestiller og reflekterer over dine egne tanker, selv-mentalisering, eller du forestiller og reflekterer over andres tanker, andre-mentalisering (Haugan, 2017, s. 209). man unngår misforståelser, og skaper et mer komplekst og riktigere bilde av hverandres sinnstilstand ved å interagere og samtale (Haugan, 2017, s. 209). Selv-mentalisering går altså ut på hvordan du oppfatter deg selv og andre-mentalisering går ut på hvordan du oppfatter andre.

2.4.4 Affektivt-kognitivt

“En balansert mentaliseringsevne innebærer evnen til å være bevisst på *både* kognitive (tanker og antagelser) og affektive (følelser og behov) tilstander (Haugan, 2017, s. 210). En lærer som er

god til å mentalisere, kan føle og reflektere over følelser og andres sinn samtidig (Haugan, 2017, s. 210). En slik lærer vil få med seg at en elev som har gjort noe feil, både kan tenke at hun har dummet seg ut og føler skam og tristhet (Haugan, 2017, s. 210). Glemmer læreren det kognitive eller det affektive, vil ikke læreren forstå eleven like godt (Haugan, 2017, s. 210).

2.5 Regler i klasserommet

“Når regler følges skapes et læringsklima hvor læringsaktivitetene får dominere, og hvor elever opplever tilstrekkelig grad av trygghet til å delta i disse” (Bergkastet mfl., 2009, s. 49). Læreren bør lede arbeidet i utarbeidelsen av ordensregler og forventninger, da manglende veiledning fra voksne risikerer å ikke klare å beskytte læringsaktivitetene (Bergkastet mfl., 2009, s. 51). Bergkastet mfl. (2009) anbefaler likevel å involvere elevene og å utforme regler og forventninger i samspill med dem (s. 51). Gode relasjoner til læreren gjør også at eleven har lettere for å følge reglene og mindre behov å gjøre opprør og grensetesting (Nordahl mfl. 2005; Ogden 2003; Overland 2007; i Moen, 2011b, s. 132). Ro, orden og klare forventninger for oppførsel er trekk ved læringsmiljø der elever har best faglig fremgang (Bergkastet mfl., 2009, s. 16).

2.6 Autoritativ klasseledelse

“(…) ‘Autoritativ’ vil si at den som har myndighet har autoritet samtidig som vedkommende er dialogisk og åpen for innspill ” (Moen, 2011a, 154). Den autoritative læreren er for det første trygg på seg selv og sin lærerrolle; og for det andre har en autoritativ lærer en demokratisk og dialogisk væremåte, myndigheten og autoriteten til læreren bevarer gjennom å spille på lag med elevene (Moen, 2011a, 154). Autoritativ klasseledelse kjennetegnes ved en balanse mellom kontroll og varme. Her passer læreren på å holde regler og standarder for elevene, kontroll, samtidig som læreren også bryr seg og empatiserer med dem.

2.7 Oppsummering

Teorikapittelet har avklart at trygghet baserer seg på beskyttelse og harmoni, og at dynamikken i Maslows behovshierarkiet går ut på at enklere behov prioriteres foran mer kompliserte. Videre er

relasjoner, tilknytning og regler satt i lys av trygghet. I tillegg er mentaliseringsbegrepet og autoritativ klasseledelse definert i dette kapittelet.

3 Metode

Teorien som ble avklart i forrige kapittel er den anskaffede teorien som var relevant for empirien. For å belyse problemstillingen “*Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?*”, ble det samlet inn empiri gjennom et intervju med en barneskolelærer, for å få et utgangspunkt fra en lærers erfaringer og oppfatninger. Dette kapittelet beskriver rekrutteringsprosessen, intervjuformatet og etiske aspekter.

3.1 Rekruttering

For å finne informanter til intervjuet, tok jeg kontakt med lærere jeg kjente og spurte dem om de kunne stille eventuelt kjente noen som kunne stille til intervju. Tidsaspektet var en stadig begrensning. Enten hadde ikke lærerne tid, eller så hadde de først tid om en stund, som ville vært for sent for min del i forhold til å skrive oppgaven, ettersom jeg ønsket å jobbe induktivt fra empiri til teori. Jeg fikk en informant som kunne stille til intervju og endte opp med å holde et 30 minutters intervju med henne. En fordel med å gå gjennom kontakter for å finne informanter, er at disse informantene gjerne er villige til å hjelpe, siden vi allerede har en relasjon eller i det minste en felles relasjon. Dette gjør også at stemningen blir god, i den grad at intervjusituasjonen ikke virker så fremmed, siden man allerede kjenner hverandre fra før. En ulempe med dette er at min subjektivitet, og vår relasjon kan farge både måten informanten svarer på spørsmålene, hvordan jeg oppfatter de svarene og hvordan jeg analyserer svarene.

3.2 Intervjuformat

Jeg valgte å bruke et kvalitativt strukturert åpent intervju med en lærer. Kvalitative intervjuer er fleksible og man kan få detaljerte beskrivelser som svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Jeg var interessert i detaljerte beskrivelser slik at jeg kunne få større innsikt. Intervjuet var

strukturert, ved at tematikken, spørsmålene og deres rekkefølge, var utarbeidet i forkant av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Da blir det lettere for meg å holde seg til temaet jeg ville undersøke.

Det er gunstig å bruke intervjuguide for strukturerte intervjuer. Et kvalitativt dybdeintervju er gjerne delt opp i forskjellige spørsmålskategorier. *Oppvarmingsspørsmål* er enkle, konkrete, hverdagslige spørsmål for å mykne opp til de større, *refleksjonsspørsmålene*, selve kjernen i intervjuet, for så å avslutte med normaliserende *avrundingsspørsmål* som gjerne leder oppmerksomheten vekk fra refleksjonen igjen og tilbake til hverdagen (Tjora, 2017, s. 145-147). Min intervjuguide var løst inspirert av dette formatet der de første spørsmålene var mer oppramsende og de senere spørsmålene var mer reflekterende. Jeg trakk det ikke ned igjen med avrundingsspørsmål, ettersom jeg ville få mest mulig innblikk på de tidsrammene som ble satt.

Jeg stilte åpne spørsmål slik at informanten har frihet til å uttrykke seg, ettersom erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med å bestemme hva som tas opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg ønsket å høre informantens opplevelser og erfaringer, og hva informanten selv går inn på når det er snakk om trygghetsfremmende arbeid. Dermed jobbet jeg mot å ikke stille for ledende spørsmål, for å få en mer autentisk besvarelse, og ikke nødvendigvis den nøyaktige besvarelsen min subjektivitet leter etter.

Jeg stilte informanten spørsmål og lar henne svare fritt og uavbrutt, og kommer eventuelt med improviserte oppfølgingsspørsmål, for å oppmuntre til refleksjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83), om informanten kommer inn på et tema som kan være interessant og relevant å gå mer inn på.

Jeg valgte en erfaren lærer ettersom jeg var interessert i å finne ut hva læreren gjør for å bygge trygghet. En lærer med fartstid vil potensielt ha mange erfaringer og kan da komme med nyanserte og dype innspill fra sitt erfaringsrepertoar. Jeg hadde kun en informant og et intervju på en halv time. Dette gjorde jeg på grunn av ressursbegrensninger. Til en annen gang ville jeg

prøvd et lengre intervju, eventuelt flere intervjuer med flere informanter. Ved å holde meg til formatet jeg brukte, hadde jeg med meg informanten hele veien, men hvis intervjuet ble lenger, vil det være vanskeligere å finne intervjuobjekter som er villige til å sitte så lenge. Flere informanter vil gi et bredere perspektiv og potensiale til en større generaliserbarhet. En informant gir et begrenset datasett, og kan gi ny innsikt. Ved å ha en informant gjør det også at man kan gå desto mer i dybden, siden man ikke i samme grad er ute etter å nødvendigvis finne generalitet.

Det kunne vært gunstig med en tredje person til å ta notater, det ble imidlertid ikke prioritert, ettersom jeg fant ut at jeg ville bruke intervju sent i prosessen med bacheloroppgave arbeidet. Da prioriterte jeg heller å sette opp et intervju hurtigst mulig. Dette gjorde at jeg antagelig gikk litt fort frem, og heller kunne tatt meg bedre tid og gjennomført et grundigere intervju med en egen skribent. Isteden inntok jeg rollen som både skribent og intervjuer. Det fungerte greit, ettersom det stort sett var informanten som snakket, så jeg fikk tid til å lytte og notere.

En svakhet med intervjuformatet mitt, var at ettersom det kun var meg og informanten i rommet, hadde jeg ingen andre å diskutere intervjuet med i etterkant. I tillegg måtte jeg fordele konsentrasjonen min mellom informanten og noteringen, så det kan det være nyanser jeg ikke fikk med meg i form av gestikulering, ansiktsuttrykk, øyebevegelser og til dels tonefall, ettersom jeg ikke kunne fokusere hundre prosent på informanten hele tiden.

En styrke med dette formatet er i gjengjeld at intervjuet blir balansert mellom en informant og en intervjuer, som gjør at informanten slipper å potensielt føle seg i mindretall (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

3.3 Etiske aspekter

Personvern er tatt hensyn til ved at det ikke ble gjort noe opptak av intervjuet forutenom notater av meg. Informanten blir aldri oppgitt med navn og refereres til som 'informanten' eller 'hun' for enkelhets skyld. Hun ble informert om hva hun ble med på, før intervjuet, hvordan det ville foregå og at svarene anonymiseres. Jeg har god grunn til å tro at informanten følte seg ivaretatt

og respektert gjennom intervjuet. Eneste som kan ha brutt dette er at jeg ikke avsluttet intervjuet med avrundings spørsmål. Dog hadde vi en proper avslutning og jeg forsikret meg om å takke informanten for hennes tid og samarbeid.

Jeg gjorde mitt beste for å presentere empirien fra informanten, uten å gjengi den fullstendige transkripsjonen. For å svare på problemstillingen om “*Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?*”, presenteres empirien i kategorier som senere drøftes opp mot teorirammeverket.

4 Analyse

Gjennom intervjuet stilte jeg spørsmål om rutiner, relasjonsbygging, trygghet og tillit. For videre å utforske hvordan en lærer kan fremme trygghet i undervisningssituasjonen, leste jeg transkripsjonen av intervjuet analyserte det gjennom *koding*. Koding går ut på å trekke ut essensen av materialet, for så å redusere mengden av materialet og til sist legge til rette for å generere ideer basert på empirien (Tjora, 2017, s. 197). Jeg la merke til temaer som gikk igjen i transkripsjonen. Disse temaene markerte jeg og skrev opp. Så undersøkte jeg om jeg kunne samle noen temaer til mer overordnede begrep for å redusere datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å ha flere kopier av transkripsjonen, for så å markere etter ulike kategorier gjentatte ganger.

Noen av de første kategoriene var blant annet kommunikasjon, anerkjennelse, forutsigbarhet, klasseledelse, relasjoner, kjærlighet, respekt for å nevne noen. Så prøvde jeg å gå over dokumentet å sortere etter hva læreren gjør, hva læreren tenker og lærerens væremåte.

Til slutt stod det igjen fire kategorier: Klasseledelse, mentalisering, rutiner, regler.

Jeg tenkte dette var greie bokser å sortere empirien i og vil i resten av kapitlet beskrives empirien hentet ut fra hver kategori, før empirien drøftes i neste kapittel.

4.1 Klasseledelse

Informanten sier at hun utøver autoritativ klasseledelse, og at det er den stilen de prøver å ha på skolen. Hun sier at de tenker på lærerne de selv hadde som barn, og på hvordan den gode læreren hadde relasjoner til dem som retningslinje. Eventuelt kunne de også huske tilbake til den negative læreren, og om hvordan de ikke burde praktisere relasjonsbygging.

4.2 Mentalisering

Informanten sier at for at eleven skal stole på og ha tillit til deg, må eleven bli kjent med deg. Eleven må vite hvor han har deg og kunne lese deg og ditt kroppsspråk. Læreren må følge sin egen utstråling, være seg selv og ikke prøve å være noen andre. Læreren må være ærlig, for elevene gjennomskuer læreren ellers. Informanten legger til at hun har mye fokus på å “se hver enkelt elev” og å samtale med hver elev. Informanten brukte ikke mentaliseringsbegrepet direkte i intervjuet, men jeg synes beskrivelsen hennes minnet såpass om det, at jeg kalte denne kategorien for mentalisering.

Informanten forteller at elevene må merke at læreren er glad i dem. Det er viktig at læreren liker å jobbe med unger og ungdommer, i tillegg til at de setter pris på jobben sin, for å skape gode relasjoner med elevene. Læreren må tro på at eleven kan lære og læreren må gi engasjement og motivasjon.

4.3 Rutiner

Informanten snakker om at rutiner og tydelig klasseledelse er en nøkkel i relasjonsbygging. Hver morgen håndhilser læreren på hver enkelt elev og ser dem inn i øynene. I starten av timene, skriver læreren dato, mål for timen og hvilke fag elevene skal ha den dagen på tavla. Dette gir elevene en god oversikt.

4.4 Regler

Informanten snakker også om opprettholdelse av ordensreglement er med på å bygge tillit. Hun gjennomgår reglene tydelig i starten av skoleåret. Hun anbefaler å utarbeide reglene i et klassesdemokrati. Hun spør elevene om hvordan de vil ha det i klassen. Da kan de utarbeide reglene sammen og det er lettere å følge dem når elevene har vært med i prosessen om å lage reglene.

I analyse kapittelet erklærtes de fire kategoriene: klasseledelse, mentalisering, rutiner og regler, ut fra intervjuet. I neste kapittel drøftes den analyserte empirien opp det teoretiske kapittelet for å forsøke å besvare *“Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?”*

5 Drøfting

Oppgaven har så langt erklært et teoretisk rammeverk om hva trygghet er, hvordan det erverves og hvordan dette ser ut i praksis. Metode for analysen og resultatene av analysen er beskrevet i de foregående kapitlene. For å videre utforske hvordan læreren skaper en trygg undervisningssituasjon for elevene, vil dette kapittelet drøfte analysen opp mot det teoretiske rammeverket.

5.1 Trygghetsbegrepet

Informanten snakker om trygghet som trygge relasjoner. Elevene må bli kjent med læreren, og lærer og elev må prate sammen og samarbeide. Hun beskriver også regler og rutiner, og hvordan de er trygghetsfremmende. Tryggheten blir altså forklart som et resultat av lærerens handlinger. Informanten snakket ikke så mye om hvordan tryggheten er innvendig, men basert på empirien kan det argumenteres for en underliggende definisjon som minner om både Brandtzæg mfl. sin definisjon om å være “rolig og harmonisk” på innsiden, og behovet for å bli likt og akseptert. Samtidig vil også regler og rutiner minne om Maslow sin utredning om hvordan barn ønsker seg stabilitet og orden, for å tilfredsstille trygghetsbehovet sitt.

5.2 Fra trygghet til utvikling

Informanten snakker om relasjonsbygging for å fremme trygghet og læring. Moen snakker om hvordan sosiale relasjoner mellom elev og lærer er essensiell for læring. Brandtzæg snakker om hvordan barn behøver trygge relasjoner. Maslow snakker om et hierarki som går fra mat til trygghet til sosial og til mestring. Alle disse teoriene kan flette sammen, ved at barnet trenger en grunnleggende trygghet for å ville fylle de sosiale behovene. Gjennom trygge relasjoner til læreren, tilfredsstilles trygghetsbehovet relativt samtidig som de sosiale behov tilfredsstilles. Når begge disse behovene er tilstrekkelig tilfredsstilt, åpner det behov på høyere plan som påskjønnelse og og selvrealisering. Dermed passer alle de tre teoriene med at trygge og gode relasjoner er en viktig nøkkel i elevens læring og utvikling.

5.2.1 Trygge relasjoner

Maslow snakker om at trygghetsbehovet må tilfredsstilles tilstrekkelig før det sosiale behovet prioriteres. Gjennom den øvrige teorien og fra informantens ståsted, virker det som at det sosiale behovet på et vis brukes for å tilfredsstille trygghetsbehovet. Maslow snakker om at trygghetsbehovet innebærer et ønske om å bli beskyttet. For å bli beskyttet av andre, trenger man en relasjon med andre. Så på et vis kan man se på de trygge relasjonene som et trygghetsbehov heller enn et sosialt behov. Maslow (1943) snakket også om hvordan et utrygt barn søker voksne, som en beskytter heller enn en kjærlighetsgiver. Altså relasjoner er ikke nødvendigvis et resultat av sosiale behov, men er i utgangspunktet trygghetssøkende. Når tryggheten er på plass, er det rimeligere å søke relasjoner for å dekke det sosiale, ettersom man allerede er tilstrekkelig trygg.

5.2.2 Anerkjennelse

Når eleven så har fått trygge relasjoner og sosiale relasjoner, vil behovene for påskjønnelse vekkes. Her ønsker eleven å føle anerkjennelse i tillegg til å bli akseptert. Dette kan minne om trygghetsbehovet informanten og Brandtzæg mfl. beskriver, om å bli likt, godkjent og akseptert. Informanten beskrev også at elevene må vite at læreren er glad i dem og tro på at de får til å lære. Maslow ser på behovet for å bli likt og godkjent som et mer komplekst behov, og kan minne mer

om forskjønnelse. Men det kan likevel trekkes linjer mellom dem, ved at også i Maslows trygghetsbehov trenger barnet å bli beskyttet, og for å bli beskyttet må det være noen som kan og vil beskytte. Hvis det er noen som vil beskytte andre, må de nødvendigvis ha en form for aksept for disse andre, hvis ikke kunne de jo latt være? Men igjen, beskriver Maslow at behovene ikke er helt rigide og vil ha innflytelse på hverandre. Det går an å ha noen som beskytter andre, samtidig som de ikke liker de de beskytter. Det kan være fordi de føler en ytre norm eller er lovpålagt å beskytte den det er snakk om. Et eksempel kunne vært en lærer som skal beskytte ungene, selv de elevene læreren ikke har så mye til overs for. Det samme gjelder sosiale relasjoner uten anerkjennelse. Eksempel her kan være en elev som får bli med fysisk i leken, men ikke føler seg inkludert eller som en “del av gjengen”.

5.2.3 Utvikling

Når disse grunnleggende behovene er tilstrekkelig tilfredsstilt, kan eleven begynne å utvikle seg. For eksempel gjennom læring og personlig utvikling. Ved å følge Maslows behovshierarki, må det altså dannes en trygg grunnmur, og i dette, gjennom Brandtzæg mfl. og fra informantens synspunkt, og til dels Maslow selv, ligger det altså flere delmål i trygghetsbehovet som involverer både relasjoner og aksept.

5.3 Tillitsbyggende klasseledelse

5.3.1 Den tydelige klasselederen

Informanten poengterer viktigheten av å være en tydelig klasseleder. Gir du klare forventninger og retningslinjer, blir det mye enklere for elevene å følge de. Å sette opp forventninger og mål på tavla på starten av timen slik informanten beskrev, gjør undervisningen oversiktlig og forutsigbar, som begge samsvarer med hva Maslow (1943) legger i hva barn ønsker seg når det gjelder trygghetsbehov. Barn ønsker seg en rytmisk, ordnet verden, og ved å at læreren er tydelig i klasseledelsen og presenterer hva som skal skje og følger rutiner, vil dette fremme trygghet hos elevene.

5.3.2 Autoritativ klasseledelse

Informanten praktiserer autoritativ klasseledelse med balansen mellom kontroll og varme, og det er også denne stilen som er anbefalt og mest populær. Denne ledelsen er relasjonsorientert, og kontrollen læreren har er altså hvorvidt hun klarer å få barna til å samarbeide. Tillitsbyggende regler kan hjelpe med dette, og læreren bruker elevene for å lage regler. “Varme” delen kan trekkes opp mot mentalisering og tilknytning. Læreren mentaliserer om elevene og om seg selv, for å fremstå i tråd med deres forventninger.

5.4 Mentalisering for trygghetskaping

5.4.1 Eleven leser læreren, fra trygge relasjoner

Informanten snakket om hvordan det er viktig at elevene skal kunne lese læreren og å vite hvor de har læreren sin. Hvis eleven kan lese læreren, vil det si at eleven mentaliserer om andre. For å utvikle en god mentaliseringsevne, er eleven avhengig av støtte og trygge relasjoner med blant annet lærere. Hvis eleven har en trygg relasjon til læreren, kan også eleven mentalisere implisitt og dermed bruke mindre innsats på denne andre-mentalisingen.

Er relasjonen ukjent eller utrygg, vil mentaliseringsevnen til eleven ikke utvikles særlig godt for det første, og for det andre må eleven benytte seg av eksplisitt mentalisering for å kunne lese lærerens sin. Å kontinuerlig måtte eksplisitt mentalisere om læreren, vil kreve bevissthet og fokus, som eleven heller kunne brukt på å læring og utvikling, enn på å skjønne hva læreren gjør. Dessuten vil den eksplisitte mentalisingen fungere dårlig i stressede situasjoner, og med en utrygg relasjon til læreren, kan slike situasjoner forekomme oftere, ettersom eleven ikke vet helt hvor han har læreren sin.

Når en elev ikke vet hvor han har læreren sin og må anstrenge seg for å forstå læreren, vil ukjente situasjoner og overraskelser komme hyppigere. Det blir vanskelig å finne rytmer og systemer i noen en ikke har en god relasjon til, og for barn vil dette virke utrygt og uforutsigbart, og resultere i mer utrygghet hvis man tenker på Maslows forståelse av barns trygghetsbehov.

5.4.2 Samtale for å utvikle mentaliseringsevnen og trygghet

Informanten snakker også om at hun er opptatt av å samtale med hver enkelt elev. Samtale og interaksjon gjør de mentale forestillingene man har av hverandre mer realistiske, så dette kan være med å gjøre elevenes mentale forestillinger om læreren mer korrekt, altså vil elevene kunne mentalisere om læreren bedre, altså forstå og se læreren. Dette styrker også lærerens mentale bilde av elevenes sinnstilstand på samme måte, og det vil være lettere for læreren å se eleven i et perspektiv som overensstemmer mer med den faktiske eleven, enn det synet læreren hadde av eleven før interaksjonen. I tillegg påvirker mentalisering om andre, mentaliseringen om en selv. Altså måten læreren reflekterer over eleven, påvirker hvordan læreren reflekterer over seg selv. Og måten eleven ser læreren på, påvirker hvordan eleven ser på seg selv.

Gjennom samtale øker forståelsen for hverandre, som gjør at man blir bedre kjent. Dette gjelder både om fra Haugen (2017) sitt mentaliseringsperspektiv, og fra Moen (2011b) som skrev om at det er lettere å bli kjent med og få innsikt i en elev som prater. I kjente situasjoner kan man mentalisere mer implisitt, og man trenger ikke fokusere like mye på mentaliseringen, på samme måte som i trygge relasjoner. I kjente situasjoner vet man hva som ofte skjer, dette ligger litt i begrepet 'kjent'. I trygge relasjoner har man tillit til hverandre, og kjenner hverandre, dermed har man gjerne en oversikt over hva som kan skje. Gjennom at lærer og elev blir bedre kjent, er det altså lettere forutse hva som vil skje. Hvilket betyr at situasjonen og aktiviteten blir mer forutsigbar mellom dem, etter de har snakket sammen. Forutsigbarhet er akkurat det barn foretrekker og gir dem et verdensbilde om at verden er stabil og pålitelig, altså fremmer samtale mellom elev og lærer, trygghet.

5.4.3 Lærerens indre og ytre, selv og andre, mentalisering

Informanten påpekte også at elevenes trygghet påvirkes av hvordan du fremstår, og at læreren derfor må følge med på sin egen utstråling. Læreren må reflektere over hvordan hennes adferd og sinn fremstår, en ytre og indre selv-mentalising, se seg selv utenfra og innenfra. Samtidig må læreren reflektere over hvordan elevene oppfatter henne, altså en indre andre-mentalising, se elevene innenfra.

5.4.4 Affektiv og kognitiv mentalisering for kommunikasjon

Informanten snakker om at elevene må merke at du er glad i dem. Har læreren en god relasjon til eleven vil læreren kunne mentalisere bedre om eleven. Moen (2011b) sa at når elevene har gode relasjoner til læreren er det lettere for dem å prate. Men om en ikke sitter med denne relasjonen i utgangspunktet, kan en bygge den opp gjennom affektiv og kognitiv mentalisering.

Brantzæg mfl. (2017) nevner at utrygge elever er engstelig for å ikke bli akseptert, likt, godtatt, eller beskyttet. Da er det ikke vanskelig å tenke at utrygge elever vil ha vansker med å stille spørsmål, ettersom det kan være skummelt å ikke vite noe alle andre vet, man føler seg utenfor og hverken akseptert, likt eller godtatt. Her er det gunstig om læreren mentaliserer både kognitivt og affektivt for å forstå eleven. Reflekter over hvordan elevene føler og hva de tenker i forhold til å stille spørsmål

Hvis læreren kan samarbeide med elevene om å erklære at her er det lov å stille spørsmål! Kanskje læreren må fortelle om nettopp de følelsene og tankene læreren forestiller seg at elevene kan sitte med. Med en god mentaliseringsevne, kan læreren ordlegge seg på en måte som resonnerer med elevene og gir budskapet en desto sterkere effekt.

“Det finnes ingen dumme spørsmål” er et utsagn som brukes i mange undervisningsinstitusjoner har jeg selv erfaring med. Gjennom dette kan elevene føle seg beskyttet av systemet klassen har blitt enige om, og elevene kan tørre å spørre, og dermed gradvis bygge opp en trygghetsfølelse til læreren og medelever i klasserommet. Lykkes man i å bygge en slik klasse informanten beskriver, basert på tillit og respekt, vil en slik spørrekultur falle naturlig inn.

5.5 Rutiner

Rutiner er også forutsigbare og dermed trygghetsfremmende. Å følge rutiner, er å gjenskape kjente situasjoner. Ved at elevene til informanten vet at hver morgen skal de hilse ordentlig på læreren og at de samme informasjonsparametrene blir skrevet opp på tavlen, er oppstarten kjent

og forutsigbar for elevene. De får en slags timeplan på tavlen om hvilke fag de har, som er i tråd med hva Maslow mente fikk barn til å blomstre.

5.6 Regler for tillit

Både informanten og Bergkastet mfl. (2009) beskriver at å følge regler bygger tillit. Informanten ble spurt om hvordan hun fikk elevene til å stole på henne, og etter det å bli kjent, var ordensregler det første hun nevnte. I tråd med Bergkastet mfl. (2009) beskrev hun utarbeidingen av tydelige ordensregler i starten av året i samspill med elevene. Ved at de er med på prosessen, har de eierskap til det og vil følge reglene oftere. Men det er nok fortsatt lurt at læreren styrer litt hva de kommer frem av regler for å forsikre at læringen også ivaretas. Utarbeides reglene i dialog med elevene, kan forbedrer dette de mentale forestillinger man har av hverandre, som gjør at reglene passer bedre til både det lærer og elever ønsker. I tillegg er dette med å gjøre elever og lærer mer kjent, som gjør relasjonen sterkere. Med gode relasjoner vil, slik Moen (2011b) nevnte, regelfølgning skje hyppigere. Dermed er det lagt en god grunnmur for regler som bidrar til et trygt og godt læringsmiljø, som igjen gjerne preges av ro, orden og klare forventninger. Tre faktorene som er ypperlige for hva barn ønsker for å tilfredsstill trygghetsbehovet sitt.

6 Konklusjon

Denne bacheloroppgaven har undersøkt hvordan en lærer kan fremme trygghet i undervisningssituasjonen. Det er vist til teori om trygghet som en følelse om ha det rolig og harmonisk på innsiden, og til trygghetsbehovet som et behov for å føle seg beskyttet og akseptert, og at omverdenen virker systematisk, forutsigbar og harmonisk.

Analysearbeid med et intervju har avdekket hvordan en lærer fremmer trygghet hos sine elever i undervisningssituasjonen. Denne lærerens erfaringer er drøftet opp mot det teoretiske rammeverket satt av Maslows (1943) behovshierarki, Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) sin tilknytningsteori, Haugan (2017) sin mentaliseringsforklaring, Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) avgreining om regler og relasjonell ledelse, samt Moen (2011b) sitt innblikk i relasjoner.

For å svare på problemstillingen: *“Hvordan kan læreren skape en trygg undervisningssituasjon for elevene?”*, har drøftingen avdekket trygghetsbehovet til eleven som et behov for gode relasjoner, anerkjennelse, regler og rutiner. Gjennom en tydelig relasjonsorientert autoritativ klasseledelse kan læreren tilfredsstillende disse behovene. Læreren legger til rette for at elevene kan samarbeide om regler. Disse reglene blir satt opp av læreren i samspill med elevene, og når reglene følges, øker det tilliten mellom aktørene. I tillegg kan læreren benytte seg av rutiner for å gjøre undervisningen forutsigbar og kjent, og dermed også trygg.

7 Literaturliste

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad., G. (2017). *Se eleven innenfra* (1. Utgave, 3. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bateman, A., & Fonagy, P. (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington: American Psychiatric Publishing.

Bergkastet, Inger, Lasse Dahl, and Kjetil Andreas Hansen. *Elevenes Læringsmiljø - Lærerens Muligheter : En Praktisk Håndbok I Relasjonsorientert Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl, 2009. Print.

Christoffersen, Line, and Asbjørn Johannessen. *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2012. Print.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utgave, 1. opplag, s. 186-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Haugan, J.A. (2017). Mentalisering, sosio emosjonell læring og psykisk helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utgave, 1. opplag, s. 204-226). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

Moen, Toril. (2011). Utviklingsstøttende lærer - elev relasjoner. I May Britt Postholm, Peder Haug, Munthe Elain & Johan Krumsvik Rune (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Moen, Toril. (2011). Klasseledelse. I May Britt Postholm, Peder Haug, Munthe Elain & Johan Krumsvik Rune (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998/2018). *Elevane sitt skolemiljø* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Powell, Bert, Glen. Cooper, Kent. Hoffman, Robert S. Marvin, and Mette-Cathrine Jahr. *Trygghetssirkelen : En Tilknytningsbasert Intervensjon : Om å Fremme Tilknytningen I Tidlige Foreldre-barn-forhold*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2015. Print.

Store norske leksikon (2018, 15. juni). Abraham Maslow. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Abraham_Maslow

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

8 Vedlegg 1: Intervjuguide

Jeg holdt et intervju med en erfaren lærer for å høre hvordan hun gikk frem for å bygge trygge relasjoner i klasserommet. Intervjuet var syv spørsmål og varte ca. en halv time. Jeg starter intervjuet formelt og brukte følgende forklaring og erklæring før spørreunden:

Jeg skal skrive bachelor om hvordan læreren kan gå frem for å bygge trygghetsfølelse og danne relasjoner til elevene. Derfor ønsker jeg å intervju en lærer og spørre om hva de gjør i sin praksis for at elevene skal føle seg trygge og for at læreren kan bygge gode relasjoner til elevene.

Svarene fra intervjuet vil anonymiseres og jeg vil hente ut essensen av det jeg får ut fra intervjuet, og bruke dette som empiri i min bacheloroppgave. Du må ikke svare om du ikke er komfortabel med det, og du kan når som helst avslutte intervjuet.

Deretter begynte jeg å stille spørsmål, lyttet og noterte. Jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål underveis, men for det meste lot jeg intervjuobjektet tale uavbrutt.

Spørsmålene utarbeidet jeg fra problemstillingen.

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvordan er dine rutiner i møte med en ny klasse?
- 3) Hvordan går du frem for å bygge relasjoner mellom deg og eleven?
- 4) Hva vil du vektlegge i relasjonsbygging for at elevene skal oppleve trygghetsfølelse?
- 5) Hvordan opptrer du for at elevene skal stole på deg og ha tillit til deg?
- 6) Hva vil du si er det viktigste å tenke på for relasjonsbygging?
- 7) Hva vil du si er det viktigste for at elevene skal oppleve trygghetsfølelse?

