

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Happy Maria Octaviany

Masteroppgave

Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?

How do teachers work to achieve a good psychosocial environment with emphasis on the relationship?

Master i spesialpedagogikk

Vår 2020

Sammendrag

Elevenes rett til et godt psykososialt miljø har fått mye oppmerksomhet i Norge de siste ti-årene. Interessen for å kunne gi trygghet, trivsel og mestring til alle barn har ført til økt forskning innenfor psykososiale områder, som hvordan kan de hjelpe skolene med å oppnå et godt psykososialt miljø. Både staten, fylkeskommune og kommune har her et ansvar. I skolen er det lærerne som er hovednøkkelen i arbeidet for å skape et godt psykososialt miljø. Deres holdninger og væremåte har stor betydning, og kan fremme både læring og trivsel. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for et godt psykososialt miljø.

Studien i denne oppgaven har klare intensjoner om å undersøke lærernes holdninger og væremåte i møte med den enkelte elev, og deres arbeid med å oppnå et godt psykososialt miljø gjennom relasjoner. Martin Buber sin filosofi har gitt et teoretisk grunnlag og bidrag til denne oppgaven, da han er opptatt av menneskets utvikling som skjer gjennom møter og dialog i relasjoner med andre. De mellommenneskelige aspektene som ligger i dialogfilosofien har gitt en stor betydning i det pedagogiske arbeidet i skolen, som kan bidra til læring. En kvalitativ tilnærming ble brukt for å svare på problemsstillingen. I studien ble det anvendt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, hvor informasjonen tolkes og analyseres på bakgrunn av forskerens forståelse av deltakernes opplevelser, perspektiver og tanker. Datamaterialet ble hentet gjennom å ha åpne individuelle intervju av fire barneskolelærere.

Studien har vist oss at lærerne har intensjoner om å skape et godt psykososialt miljø i klassen. De har lagt stor vekt på viktigheten ved relasjonsbygging, anerkjennelse, og at det tilrettelegges for en variert undervisning. Lek var også noe som lærerne var opptatt av for å skape et godt klassemiljø. Hvilke tilnærminger som ble brukt i arbeidet for å oppnå et godt psykososialt miljø, var forskjellige. Dette var avhengig av lærerens interesse for feltet, arbeidserfaring, og rollen de innehar i klassen. Personen med minst arbeidserfaring hadde fokus på psykososialt miljø, men vektla mindre viktigheten med en variert undervisning.

Til tross for at lærerne i undersøkelsen hadde fokus på å bygge relasjoner og viktigheten med inkludering, kan det se ut som om de kan skape noe marginalisering ubevisst. Studien viste oss at lærerne vektlegger å overse elevene i større grad, som en strategi, for de elevene som ikke følger med i undervisningen.

Abstract

Students right to a good psychosocial environment has received much attention in Norway over the last decades. The interest in providing security, well-being and sense of achievement to all children has led to increased research within psychosocial areas, such as how to help schools achieve a good psychosocial environment. Both the state, county council and municipality have a responsibility to achieve this. In school, teachers are the key to achieve a good psychosocial environment. Their attitudes and behaviors are of great importance and can promote both learning and well-being. A good learning environment is a prerequisite for a good psychosocial environment.

The study of this paper has clear intentions to examine teachers attitudes and behaviors when meeting a student, and how they work to achieve a good psychosocial environment through relationships. Martin Buber`s philosophy has provided a theoretical foundation and contribution to this paper, as he is concerned with human development that occurs through meetings and dialogues in relationships with others. The interpersonal aspects that lie in the dialogue philosophy have given great importance to the educational work in the school, which can contribute to learning. A qualitative approach was used to answer the research problem in this paper. The study used a hermeneutic and phenomenological approach, where the information was interpreted and analyzed based on the researchers understanding of the participants experiences, perspectives and thoughts. The data material was obtained through open individual interviews of four primary school teachers.

The study has shown us that teachers have intentions of creating a good psychosocial environment in the classroom. They have emphasized the importance of relationship building, recognition and facilitate a varied teaching. To play was also something that teachers emphasized in able to create a good classroom environment. However, what kind of approaches were used to achieve a good psychosocial environment were different among the teachers. This depended on the teacher`s interest in the field, work experience, and the role they hold in the class. The person with least work experience focused on the psychosocial environment, but emphasized less of the importance to facilitate varied teaching.

Although the teachers in the study focused on building relationships and the importance of inclusion, it may look as if they can create some marginalization unconsciously. The study showed us that teachers emphasize to overlook students to a greater extent, as a strategy, for those students who did not follow their teaching.

Forord

Masterstudiet i spesialpedagogikk har betydd mye for meg, og det er en god følelse å kunne fullføre denne masteroppgaven. Hele prosessen har vært givende og lærerik til tross for utfordringer med å få tak i forskningsdeltakere til studien, som følge av COVID-19 pandemien som pågår. Det å finne en interessant problemstilling har vært mitt fokus siden jeg startet mastergradstudiet i høsten 2018. Jeg ønsket at valget skulle reflektere over hva jeg ønsket å jobbe med ved endt studie, og hva som kunne gi meg av motivasjon i løpet av masteroppgaveskrivingen. Valg av temaet rundt relasjonsbygging og det psykososiale miljøet ga meg motivasjon for å jobbe med oppgaven. Masteroppgaven har gitt meg større innsikt, nye tanker, kunnskap og inspirasjon rundt de mellommenneskelige relasjonene som preges av anerkjennelse og likeverd i møte med barnet. Dette kan jeg ta med meg videre ut i arbeidslivet som spesialpedagog.

En stor takk til mine *forskningsdeltakere* på barneskolene, som var villig til å sette av sin tid, og vise et stort engasjement ved å dele sine erfaringer, meninger og tanker under intervjuene. Uten dere hadde det ikke vært mulig å kunne fullføre denne masteroppgaven. Videre en spesiell takk til min veileder, *Stine Vik*, som har kommet med innspill og engasjement i oppgaveprosessen. Dine tilbakemeldinger har betydd mye for meg. Takk til både min *svigermor, og min venn Jørgen*, som har vist interesse for studiet og korrektur hjelp. Det er viktig og betyr mye for meg. Til slutt vil jeg gi en stor takk til *min kjære mann, Rudi*, du er fantastisk, som har vært involvert, og vist engasjement i hele prosessen, uten deg hadde ikke dette prosjekt vært mulig å realisere.

Happy Maria Octaviany

Skjetten, mai 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Introduksjon og bakgrunn.....	1
1.2	Studiens formål.....	2
1.3	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4	Avgrensing og utvalg.....	4
1.5	Valg av metode og teoretisk oppbygging	4
1.6	Oppgavens oppbygging	5
2	Eksisterende forskning på feltet	7
3	Teori	9
3.1	Eksistensfilosofien.....	9
3.1.1	Jeg-du	11
3.2	Dialogfilosofien: mellommenneskelige sentrale aspekter.....	12
3.2.1	Dialogfilosofien betydning i undervisningen	13
3.2.2	Den ekte dialog: et-jeg og et-du	15
3.2.3	Betydningen av distanse	16
3.2.4	Det asymmetriske forhold	19
3.3	Psykososialt miljø i skolen	20
3.3.1	Læringsmiljø	22
3.3.2	Den profesjonelle utøveren	23
3.4	Relasjonen mellom lærer og elev	23
3.4.1	Anerkjennelse.....	25
4	Metode.....	27
4.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	27
4.2	Kvalitativ metode	29
4.2.1	Intervju	30
4.3	Undersøkelsen	31

4.3.1	Utvalg av respondenter.....	31
4.3.2	Strukturering av intervju	32
4.3.3	Gjennomføringen	34
4.4	Validitet og reliabilitet.....	36
4.5	Analyse av data.....	37
5	Analyse.....	39
5.1	Bakgrunnen for valg av yrke	39
5.1.1	Trives med å jobbe med barn	39
5.1.2	Relasjonsbygging	40
5.1.3	Utfordringer i hverdagen	40
5.2	Profesjonalitet/klasseledelse	41
5.2.1	Anerkjennelse	41
5.2.2	Tydelighet.....	43
5.2.3	Variert undervisning.....	43
5.2.4	Læringsstøtte	44
5.2.5	Håndtering av atferd.....	45
5.3	Samspill og relasjon.....	46
5.3.1	Lærer-elev relasjon.....	46
5.3.2	Felles opplevelser	49
5.4	Psykososialt miljø.....	50
5.4.1	Gode rollemodeller.....	50
5.4.2	Skolens tiltak	51
5.4.3	Inkludering	52
5.4.4	Tilpasset undervisning.....	52
5.5	Profesjonelt skjønn	53
5.6	Oppsummering av analysen.....	54
6	Drøfting	55

6.1	Hvordan bruker lærerne relasjoner for å skape et godt psykososialt miljø?	55
6.1.1	Anerkjennelse	55
6.1.2	Relasjonsbygging mellom lærer-elev	58
6.1.3	Distanse	60
6.2	Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for å sikre felleskapet?	60
6.2.1	Variert undervisning	61
6.2.2	Dialogfilosofien i undervisning	62
6.2.3	Gjennom lek	63
6.2.4	Den profesjonelle utøveren i praksis	64
6.3	Hvilke refleksjoner har lærerne over begrepene psykososialt miljø og inkludering?	65
7	Konklusjon	69
7.1	Svar på problemstilling	69
7.2	Videre forskning	70
	Kilder	72
	Litteraturliste	72
	Vedlegg 1: NSD sin vurdering	77
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere i studien	79
	Vedlegg 3: Intervjuguide	82

1 Innledning

Dette kapitlet fokuserer på bakgrunnen for valg av tema i denne oppgaven. Jeg vil presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg redegjøre for avgrensninger, valg av litteratur, hvilken metode som skal anvendes, og til slutt beskrivelse av oppgavens oppbygging.

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Skolen har en viktig rolle som arena for sosialisering og mangfold, der inkludering og likeverd er sentrale verdier. Opplæringsloven gir elevene rett til et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven). Det skal sikre et godt psykososialt miljø der eleven opplever trygghet, mestring, og sosial tilhørighet. Barna har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, læring og helse.

Staten har satsset mye på å sikre at elevenes psykososiale miljø blir realisert i praksis. Dette er et tema som har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Dette ser vi gjennom en rekke offentlige utredninger, som har hatt større fokus på å skape et godt psykososialt miljø. Vi ser det blant annet i; NOU 2015 *å høre til - virkemidler for et godt trygt psykososialt miljø i skolen* (NOU 2015:2, 2015). Der presenterer utvalget en rekke tiltak for å sikre elevene et godt psykososialt miljø. Utvalget understreker at det psykososiale miljøet skal fremme sosial tilhørighet, og elevenes subjektive opplevelser skal ligge til grunn (NOU 2015:2, 2015). I 2016 kom NOVA-rapporten som handler om skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø, deres strategier, samt skolens blindsoner og utfordrende dilemmaer. Rapporten viser hvordan skolene, som var med i deres undersøkelse, tok i bruk en metode som heter *snuoperasjon*, for å skape et godt psykososialt miljø med fokus på felleskapsbygging, relasjonsarbeid mellom lærer og elev, og atferdsregulering (Eriksen & Lyng, 2018). Som et resultat av et utredningsarbeid for kunnskapsdepartementet, utarbeidet Welstad og Warp i 2011 rapporten; *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen* (Welstad & Warp, 2011). Rapporten viser at for å oppnå et godt psykososialt miljø krever det et profesjonell skjønn som legger vekt på verdighet, integritet og anerkjennelse. Rapporten viser også til at skolene må tilrettelegge opplæringen, fokusere på et positivt mellommenneskelig verdisyn, og gi rom for elevmedvirkning for å oppnå et godt psykososialt miljø.

Et trygt psykososialt miljø kjennetegnes blant annet ved at elevene først og fremst trives på skolen, at de har en god relasjon til både lærere og medelever, samt at de har tro på sine egne ferdigheter og opplever mestring (NOU 2015:2, 2015). Et godt psykososialt miljø dreier seg

også om at elevene føler at de blir tatt vare på, og at de kan være sikre på at skolen tar mobbing, diskriminering, trakassering og krenkelsers på alvor, og det jobbes systematisk for å forebygge slike hendelser (NOU 2015:2, 2015). Dette prinsippet gjelder for alle, både for elever og personalet på skolen. Det psykososiale miljøet preges av mellommenneskelige forhold på skolen, ikke minst det sosiale miljøet og hvordan både elevene og personalet opplever dette. Et godt psykososialt miljø forutsetter at elever har rett til et godt læringsmiljø. Læreren er hovednøkkelen i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø (H. Olsen & Mikkelsen, 2015). Deres holdninger og væremåte i møte med den enkelte eleven, samt deres evne til å lede klassen har stor betydning for elevenes motivasjon, som kan fremme både trivsel og læring. Ifølge Hattie og Ogden som nevnt i Follestad og Wroldsen (2017), anses klasseledelse som den viktigste suksessfaktor for å skape motivasjon og fremme et godt læringsresultat for elevene. Når lærerne lykkes med dette arbeidet, bidrar det til å skape et godt psykososialt miljø.

1.2 Studiens formål

Formålet med studien er å belyse sider ved de mellommenneskelige forholdene på skolen, samt å få innsikt i hvordan relasjonene mellom lærer og elev kan bidra å skape et godt psykososialt miljø.

De siste 20 årene har forskningen vist at læring handler ikke bare om kognitive prosesser eller tankeprosesser, men også motivasjon, følelser, relasjoner og sosiale ferdigheter, og alt må spille sammen (Grøvdal, 2019). Et godt læringsmiljø kjennetegnes blant annet ved at det etableres en positiv relasjon mellom lærer og elev. Ifølge Drugli som beskrevet Follestad og Wroldsen (2017), gode relasjoner ligger til grunn i all pedagogisk virksomhet. Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes velvære, og læringspotensial (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2019). Hvordan lærerne møter elevene, og hvorvidt de voksne fremmer eller hemmer utviklingen, er i utgangspunktet avhengig av i hvilken grad lærerne støtter elevene. Ifølge Helgeland (2008), står anerkjennelse sentralt i relasjonen mellom barn og voksen, fordi dette er en væremåte og holdning hos den voksne. Barn trenger voksne, og påvirkes av de voksne både ved dårlige og gode valg. Trygge og gode relasjoner fordrer (i alle fall i noen grad) at voksne har et autentisk og bevisst forhold til egne følelser, at de voksne er i stand til å gjenkjenne barnets følelser i seg selv, og har stor betydning for om barnet får en god utvikling eller ikke (Helgeland, 2008).

Noen ganger stempler voksne et barn som vanskelig, uten å undersøke nærmere hva som ligger bak. Dette ser vi blant annet på hvordan skolen og de yrkesutøverne forholder seg til elever med ulike vansker, som for eksempel når elever viser en opposisjonell atferd eller dårlig læringsutbytte (Nordahl, 2010). Lærerne har tendenser til å rette oppmerksomheten raskt mot de elevene som utviser slik atferd, ved for eksempel at læreren stempler elevene som utagerende, bråkete, lite samarbeidsvillig eller passiv (H. Olsen & Mikkelsen, 2015). Dette kan lede til et individperspektiv. Et individperspektiv innebærer at årsaken til problemet ligger hos eleven, uten å sette oppmerksomhet mot de kontekstuelle betingelsene i skolen, som for eksempel relasjonen mellom lærer og elev. Med et slikt individperspektiv kan det føre til at de profesjonelle utøverne overser mestring og ressurser (Drugli, 2013). Dette kan ha sammenheng med manglende kunnskap hos de profesjonelle utøverne om hva som er viktig, hva som bør prioriteres, og hvordan man helt konkret kan jobbe med barn og elever som har det vanskelig. Overland som beskrevet i Drugli (2013), nevner at innenfor spesialpedagogikkfaget så er det samtidig preget av en lang tradisjon på å kategorisere barn ut fra hva de gjør og fortolkning av barnets atferd. På bakgrunn av at individperspektiv har vært en lang tradisjon i spesialpedagogikken, ønsker jeg å se nærmere på en alternativ tilnærming som kan bidra med ny kunnskap og forståelse om elevenes psykososiale miljø, særlig med vekt på relasjonen mellom lærer og elev.

Relasjonen mellom lærer og elev er beskrevet i forskningslitteraturen som det aller viktigste middelet for å sikre elevers trivsel, trygghet, mestringsfølelse, samt forebygging av mobbing (Eriksen & Lyng, 2018). Dette står i motsetning til et individperspektiv som legger vekt på forklaring at noen mennesker har vansker i forhold til læring og utvikling (Groven, 2013). Hvordan bruker lærerne mellommenneskelige arbeid, deres menneskesyn og holdninger de har, i møte med elever for å skape en positiv atmosfære av gjensidighet og trygghet? Hvilken betydning kan dette ha for elevenes psykososiale miljø? Dette teamet er både svært relevant i spesialpedagogikken, og noe som opptar meg personlig, og med denne studien ønsker jeg å forske mer på dette. Stort sett har dette prosjektet til hensikt som et supplerende bidrag til eksisterende forskning.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den innledende redegjørelsen vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?

For å belyse min problemstilling har jeg lagt følgende forskningsspørsmål til grunn:

1. Hvordan bruker lærerne relasjoner for å skape et godt psykososialt miljø?
2. Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for å sikre felleskapet?
3. Hvilke refleksjoner har lærerne over begrepene psykososialt miljø og inkludering?

1.4 Avgrensning og utvalg

Et godt psykososialt miljø er et tema som er hjemlet i opplæringsloven. Det psykososiale miljøet dekker et stort fagområde, hvor skolen har et ansvar for å realisere dette i praksis. Skolene vil kunne møte utfordringer med å skape et godt psykososialt miljø for alle elever. Denne studien sikter på å undersøke lærernes arbeid av tilrettelegging av et godt psykososialt miljø. Det er derfor naturlig at lærerne er en del av utvalget. Lærernes væremåte og holdninger i møte med ulike elever har stor betydning for deres utvikling. Studien blir for bred hvis vi skulle inkludert andre ansatte i skolen, elever eller foreldre inn i undersøkelsen. Med tanke på at et godt psykososialt miljø bør være til stede i alle klasser, så vil jeg ikke avgrense hvilken bakgrunn lærere har for at de skal kunne delta i studien. Med bakgrunn mener jeg her; utdanning, erfaring eller ansiennitet.

Tradisjonell sett har elever rett til et godt psykososialt miljø vært knyttet mot forebygging av mobbing (H. Olsen & Mikkelsen, 2015). Av hensyn til omfanget, vil mobbing ikke være en del av temaet. Det samme gjelder skolens kollektive ansvar for elevenes psykososiale miljø. Vi skal gjennom forskningsspørsmålene fokusere på hvordan lærere bruker relasjoner og læringsmiljø til å skape et godt psykososialt miljø. Dette innebærer også å søke etter lærernes holdninger i møte med elevene.

1.5 Valg av metode og teoretisk oppbygging

Jeg har valgt å anvende en kvalitativ tilnærming for å belyse min problemstilling. Videre har jeg valgt forskningsdesign; intervjuer, som er best egnet for innhenting av data. Dette er for å få et mer helhetlig bilde av virkeligheten, og fra lærerens subjektive oppfatninger av relasjoner og det psykososiale miljøet. Redegjørelse og argumentasjon for denne tilnærmingen blir forklart i et eget metode-kapittel.

I denne masteroppgaven vil jeg ha fokus på Martin Bubers eksistensielle filosofi. Denne filosofien er et viktig bidrag for å forske på problemstillingen. Læring i eksistensfilosofien handler om å tre inn i relasjonen med andre mennesker gjennom å være i et gjensidig møte (Helgeland, 2008). Buber er opptatt av menneskets utvikling og tilstedeværelse gjennom et essensielt møte med andre. Læring skjer da gjennom relasjoner mellom mennesker, samspill

med deltakerne, deltaking, og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen (Dysthe, 2001). I skolesammenheng trekker Buber betydningen om mellommenneskelige aspekter mellom lærer og elev, som innebærer omsorg, bli kjent med den enkelte elev og kommunikasjon som kan bidra til læring og dannelse (Kristeva & Engebretsen, 2010). Videre har hans dialogfilosofi hatt stor betydning for anvendelse i undervisningssituasjon, der han fremlegger viktigheten av toleranse og respekt, slik at begge partene forholder seg til hverandre som subjekter i en jeg-du-relasjonen fremfor en objektifiserende jeg-det-relasjonen. Dette kan bidra til å skape et godt psykososialt miljø.

Martin Buber (1972), fremhever betydningen om relasjonsforståelse gjennom boka «*jeg og du*» som først ble utgitt 1923 (Buber, 2003). I denne boka beskriver han to grunnforhold mellom mennesker; (1) jeg-du forholdet og (2) jeg-det forholdet. Jeg-du forholdet referer til det gjensidige møte mellom to subjekter (subjekt-subjekt forhold), mens man i jeg-det forholdet kan betrakte «verden som erfaring» - med andre ord betraktes den andre som objekt (Mykland, 2007, s. 2). Det er bare gjennom jeg-et og du-et man kan skape en gjensidig relasjon, hvor den virkelige dialogen kan oppstå. Dialogen er et møte mellom mennesker, som har til hensikt å lære og lytte på hverandre (Eidsvåg, 2010). Et genuint møte innebærer åpenhet og et ønske om å se andres ideer, oppfatninger og tankemønstre i den hensikt å lære noe, både om den andre og seg selv (Skrefsrud, 2014). Derfor er dialog forbundet med anerkjennelse av deltakernes ulikhet (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2018). I Bubers filosofi står den subjektive opplevelsen sentralt i møte mellom lærer og elev. Den subjektive opplevelsen er nøkkelen til å forstå menneskets tanker, atferd og opplevelser. Disse danner grunnlag for personlig vekst og gode relasjoner. Ut fra denne teorien er det ønskelig at de profesjonelle utøverne møter barna eller elever med ekthet og åpenhet. Disse perspektivene innebærer relasjoner som preges av et jeg-du forhold mellom likeverdige parter (Vogt, 2018). Bubers teori kan bidra til å skape nærhet mellom barn og voksne som har en vanskelig relasjon.

1.6 Oppgavens oppbygging

Neste kapittel vil omhandle forskning på feltet hvor jeg vil presentere nyere forskning og tidligere forskning som er relatert til problemstillingen. I kapittel 3 vil jeg presentere teoridelen. Med hjelp av Martin Buber sin filosofi vil jeg trekke frem mellommenneskelige behov som kan være til hjelp å belyse min problemstilling. Teorien vil omhandle hvordan lærerne kan utvikle en god relasjon som preges av det mellommenneskelige forholdet, og hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø på skolen. Begreper som anerkjennelse, respekt,

tillit og gjensidighet innenfor den eksistensielle filosofien og den humanistiske tradisjon om det å være menneske, og de grunnleggende menneskelige behov der man ser mennesker som unike og ulike, vil utgjøre en sentral del av mitt teoretiske rammeverk. Videre vil jeg se på inkluderingsbegrepet sett opp mot viktigheten av et godt psykososialt miljø.

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for valg av metode og argumentere for disse valgene. Jeg vil redegjøre for hvilken metode som tas i bruk ved analyse av data, i tillegg vil jeg også reflektere rundt forskningsetikken, reliabiliteten og validiteten ved den kvalitative metoden.

I kapittel 5 vil jeg presentere og analysere datamaterialet fra intervjuene. I kapittel 6 vil jeg drøfte analysen opp mot forskningsspørsmålene.

Kapittel 7 er masteroppgavens siste kapittel hvor jeg konkluderer, reflekterer rundt hvorvidt problemstillingen er besvart, og presenterer implikasjoner for videre forskning.

2 Eksisterende forskning på feltet

I den norske politikken har fokuset vært mye på å skape et godt psykososialt miljø på skolen. Både kommunen, fylkeskommunen, og staten har jobbet hardt for å skape et godt psykososialt miljø på skolene, for å ivareta barnets beste. Gjennom en rekke offentlige utredninger som jeg har nevnt i innledningskapitlet legges det opp til at skolen skal jobbe systematisk og aktivt for å kunne ha oversikt over hvordan elevene opplever skolen. Dette skal sørge for at alle elever har det bra på skolen, opplever tilhørighet, ikke opplever krenkelsers eller mobbing, og opplever mestring (Eriksen & Lyng, 2018).

Nyere forskning både nasjonalt og internasjonalt, deriblant forskningen til Nordahl (2010), Hattie (2013), og Pianta som nevnt i Drugli (2013), viser at læreren spiller en viktig rolle for hvorvidt elevene opplever et godt psykososialt miljø eller ikke. Ethvert barn bør ha minst én støttende lærer for at det skal kunne klare seg videre i livet. Ifølge Havlinova & Schneidrova som nevnt i Gowrie og Ramdass (2014), en positiv lærer-elev relasjon er viktig for å gi et støttende skolemiljø, som kan ha en effekt på elevenes psykiske helse og velvære. Det er lærernes ansvar å etablere en god relasjon mellom lærer-elev og elev-elev. Nyere forskning fra Utdanningsdirektoratet som nevnt i Bergkastet, Duesund og Westvig (2019), viser betydningen av lærernes evne til å utvikle positive relasjoner mellom elevene, og at en voksen er i stand til å lede klasser og undervisningsforløp, er noe av det viktigste for å utvikle et godt læringsmiljø. Helsedirektoratet er også med å forske på betydningen av et godt psykososialt miljø, bl.a. gjennom rapporten *Trivsel i skolen* som ble utgitt i 2015 (Helsedirektoratet, 2015). I denne rapporten beskriver de at klassemiljø, god klasseledelse, elever opplever tilhørighet og mestring, og skolens kollektive arbeid, har betydning for elevenes trivsel. I Norge er det etablert en organisasjon, Trygg Læring, som arbeider målrettet for et godt psykososialt miljø ved å tilby skolene hjelp for å oppnå et godt psykososialt miljø (TryggLæring, 2020).

Gjennom å søke via databasen *Eric* på Oria, fant jeg en rekke internasjonale artikler, som har forsket på det psykososiale miljøet. Der finner vi blant annet Gowrie og Ramdass (2014), som har forsket på viktige psykososiale faktorer i grunnskolemiljøet som påvirker elevenes læring. Forskningen baserte seg på lærernes oppfatninger, hvor klasseledelse ble ansett som den viktigste faktoren som kan bidra til elevenes psykososiale velvære. Som innebærer gjensidig respekt og anerkjennelse.

Buyse, Verschueren, Verachtert og Van Damme (2009), har gjennomført en studie som omhandler relasjonen mellom lærer og elev, hvor lærere må være bevisste med sin egen

holdning i møte med elevene. Hvordan kan de gi støtte og trygghet slik at det motiverer barn til å bli mer engasjert i skolemiljøet, og utelukke negativ oppførsel. Studien til Haapasalo, Valimaa og Kannas (2010), tar for seg hvordan ungdomsskole elever oppfatter det psykososiale skolemiljøet. Skoleengasjement, skolebakgrunn, og lærer-elev relasjonen ble oppfattet som de mest innflytelsesrike faktorene for et godt psykososialt miljø.

Gjennom å søke via nettstedet *Brage INN* fant jeg en rekke masteroppgaver som anvender Martin Buber sin filosofi for å belyse deres problemstillinger. Tre av oppgavene er skrevet av mastergradsstudenter i tilpasset opplæring, under avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. Blant disse er oppgaven til Okshovd (2015), som handler om «*elevens møte med læreren – anerkjennelsens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring*». Den andre er skrevet av Reinsnes (2009), og heter «*Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring? Dialogen som læringsarena i formativ vurdering*». Den tredje masteroppgave er skrevet av Golberg (2015), med tittelen «*Den pedagogiske relasjonens vilkår i målstyringssystemet i lys av Martin Bubers filosofiske tenkning*»

3 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori som jeg mener er aktuelt for å kunne svare på min problemstilling; *hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?* Jeg har valgt teori som kan bidra til å belyse det mellommenneskelige forholdet mellom lærer og elev, og betydningen ved å bygge en slik relasjon for det psykososiale miljøet på skolen. Jeg vil løfte fram de viktigste trekkene fra Martin Buber sin filosofi om det mellommenneskelige, og sentrale aspekter innenfor dialogfilosofien. Dialogen og samspillet er kjernen i hans filosofi, som vi skal se nærmere på i de påfølgende underkapitlene.

3.1 Eksistensfilosofien

Eksistensfilosofien er høyst relevant for prosjektets problemstilling, fordi den vektlegger betydningen av relasjonen og dialogen som påvirkningsfaktorer for det psykososiale miljøet i klassen. Gjennom dialog og samtaler kan både lærere og elever bli kjent med hverandre. Lærere er hovednøkkelen for å kunne få innsikt og bli kjent med sine elever, slik at læreren kan tilegne seg kunnskap om elevens læringspotensial (Kristeva & Engebretsen, 2010). Dette kan være til hjelp for lærerne slik at de kan tilrettelegge opplæringen, der forholdet mellom lærer-elev baserer seg på en gjensidig relasjon. Samtidig handler filosofien om en holdning til det å være menneske, og således hvordan en forholder seg til livet. Det handler om «mot og tro på egne muligheter og erkjennelsen at utviklingen skjer i samspill med andre mennesker» (Helgeland, 2008, s. 51). Deretter handler den eksistensielle filosofien om å være autentisk som voksen. Det innebærer en holdning hos voksne, der man er i stand til å bygge relasjoner og et eksistensielt møte med barnet. En må være bevisst på egne reaksjoner og reaksjonsmønstre gjennom møte med andre mennesker. Bevisstheten er sentral i den eksistensielle filosofien (Helgeland, 2008). Videre skal vi se nærmere på hvordan vi kan ta i bruk den eksistensielle filosofien for å belyse det mellommenneskelige forhold som skjer mellom lærer og elev.

En vesentlig del av vår eksistens, er knyttet til den mellommenneskelige eksistens. Å eksistere dreier seg om å tre frem, å komme til syne, for både andre og for seg selv. For å kunne komme til syne både for andre og for seg selv, innebærer at en opplever seg selv som et eget vesen som er i stand til å påvirke og la seg påvirke i samhandling med omgivelsene, og en som har kontakt med egen væren (Helgeland, 2008). For å forstå den menneskelige eksistens, å kunne hjelpe andre mennesker, krever det at vi anerkjenner at mennesket er godt av natur, med evnen til beviste reaksjoner, kapasitet til utvikling og egen kontroll (Vogt, 2018). Ifølge Jean Paul Sartre som beskrevet i Arnesen (2004), handler det å bli kjent med oss selv om å

utforske friheten vi har, og de grenser vårt miljø og vår vanetenkning setter. Fra et slikt perspektiv, handler det om at vi må ta stilling til hva det betyr å være menneske, og hva slags menneske vi selv vil være. Mennesket har evnen til å planlegge, velge og reflektere over hva slags person man ønsker å være. Med denne evnen, følger et ansvar. Refleksjonen er sentral i filosofien, og fremhever, her og nå situasjonen, selv om vi også er påvirket av tidligere opplevelser. (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Deretter fokuserer filosofien på holdninger, kroppsreaksjoner, verdier og følelser, og ikke bare den kognitive bearbeidingen.

Kommunikasjon er sterk i den eksistensielle filosofien som betyr å være i kontakt, eller ute av kontakt (Helgeland, 2008). Dette forutsetter tanken om å være aktør i eget liv, som innebærer å ha kontakt med seg selv og andre. Å ta ansvar for eget liv innebærer å ta ansvar i kommunikasjon med andre. Filosofien dermed vektlegger dialog som en forutsetning for det mellommenneskelige forhold. Når vi sier at menneske er ansvarlig for seg selv, betyr ikke det bare å være ansvarlig for sin egen individualitet, men også for andre mennesker (Arnesen, 2004).

Eksistensfilosofien handler i hovedsak om interessen for subjektene, der en tar utgangspunkt i menneskets indre liv og subjektivitet (Vogt, 2018). Menneskets subjektive opplevelse, verdighet og egenverdi er nøkkelen til å forstå den andre, det mellommenneskelige forhold, som er preget av anerkjennelse og respekt, står sentralt (Vogt, 2018). Dette er i motsetning til en psykologisk tilnærming som har fokus på for eksempel en diagnostisering. Ved å ha interesse i subjektene, kan en ha mulighet og frihet til å kunne se mennesker på nye måter, og deretter ta ansvar ved å se de andre som likeverdige partnere - i dette tilfellet der elevene også forholder seg til både ansvar og frihet (Arnesen, 2004). Med frihet, mener Sartre som nevnt i Arnesen (2004), at det er ikke en individuell grunntanke, men noe som ligger i betydningen av felleskap og i forhold til andre. Samtidig stiller lærerne krav til barnet, tydelig og klar på hva lærerne forventer i elevens bidrag til felleskapet (Kinge, 2016).

Eksistensfilosofien, ifølge Helgeland (2008), søker å bringe mennesket nærmere sitt eksistensielle ansvar ved nærværende livsførsel og stimulere til et autentisk individ.

Autentisitet betyr å leve nært det som er ekte og sant i oss, og kobles til egenskaper som vår holdning og vilje. Autentisitet handler om å eie ens egne handlinger og holdninger. Dette forutsetter i noen grad at når en opplever noe, så er man også bevisst sine egne opplevelser. Som mennesker har vi alle følelser, i stand til å kjenne, oppleve, og føle hvordan vi blir møtt og behandlet (Kinge, 2016). Vi er som de andre, lengter etter respekt, bli møtt med vennlighet, tillit og verdighet. Det er lov å tenke på seg selv og sine egne ønsker og behov,

men å vise omsorg og gi støtte er den voksnes ansvar i møte med elevene. Mennesket fremstiller seg på ulike måter. Det å være autentisk dreier seg ikke bare om at en er innadvendt eller utadvendt person, men innebærer at en er bevisst, og har kontakt med, egne behov, følelser, og tanker, samt at en har vilje og mot til å uttrykke seg (Helgeland, 2008). Det dreier seg om å ta ansvar for den samhandlingen og kommunikasjon som foregår mellom seg selv og den andre (Kinge, 2016). Det å ha reflekterende, spørrende, og undrende holdninger til et menneske, forutsetter en god mentalisering. Som mennesker utvikler vi oss gjennom relasjoner, og uansett egenskaper har vi et grunnleggende behov for å bli speilet, anerkjent, sett og hørt (Helgeland, 2008). De grunnleggende behov i vår menneskelige eksistens, ifølge Rønning som beskrevet i Arnesen (2004), er blant annet behovene for fysisk omsorg, kjærlighet, anerkjennelse og respekt. I relasjonen mellom lærer-elev er det avgjørende at samspillet og samarbeidet basere seg på subjekt-subjekt forhold som innebærer å vise empati, og en anerkjennende holdning. (Kinge, 2016). Omsorg rommer nærhet til seg selv, til sine egne følelser, våre reaksjoner i møte med andre, vilje, evne og mot til å forstå andre, og til å finne måter å nå dem, gjennom å være åpen eller kanskje ved konfrontasjon, og ved å lytte til den andre (Arnesen, 2004). Det mellommenneskelige samspillet er viktig for menneskets utvikling (Buber, 2011). Gjennom møte med andre får vi en bekreftelse på våre utviklingsmuligheter og vårt potensial (Eide et al., 2018).

3.1.1 Jeg-du

Martin Buber (1878-1965) er en av de mest kjente eksistensfilosofene som har hatt fokus på relasjoner (Helgeland, 2008). Hans berømte bok, *jeg-du*, som er utgitt i 1923 har stor påvirkning innenfor psykologi, pedagogikk, filosofi og teologi. Her beskriver han to typer relasjoner; (1) jeg-det relasjonen og (2) jeg-du relasjonen. Han er særlig opptatt av den mellommenneskelige relasjonen. Menneskets væren i verden utvikler seg gjennom relasjoner (Helgeland, 2008). Om barnets relasjon til nære omsorgspersoner, skriver Buber at etter hvert som vi opplever og erfarer verden, så utvides perspektivene og relasjonene stadig mer. Menneskets eksistens blir mer synlig og etablerer seg gjennom relasjoner og samspill til andre mennesker. (Helgeland, 2008).

Jeg-du forholdet presenterer et møte mellom subjekt og subjekt. Det er her det eksistensielle møte kan skje (Helgeland, 2008). Grunnordet jeg-det representerer en distanse, et møte mellom subjekt og objekt. Med dette menes et møte av tilfeldig kontakt mellom mennesker, for eksempel gjennom blikk, der den andre forblir et objekt for oss snarere enn et subjekt vi relaterer til og søker å forstå. Blikkontakt kan være bedømmende, spontan eller kalkulerende

(Arnesen, 2004). At blick kan være kontaktskapende eller kontaktbrytende har vi sikkert alle erfart når noen møter blikket vårt når vi snakker, eller at de ser bort (Helgeland, 2008). Jeg-det relasjonen beskriver «et annet menneske som objekt som skal erfares» (Skrefsrud, 2014, s. 3). Jeg-du relasjonen derimot, beskriver et nærvær, et subjekt, og et møte som i stor grad handler om den eksistensielle mellommenneskelig relasjonen (Skrefsrud, 2014). Grunnordene jeg-du og jeg-det som Martin Buber beskriver, er relevant for relasjonen mellom lærer og elev. Det handler om at den voksnes forståelse av barnet er avhengig av hvordan de selv ser på barnet (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Distanse anses som nødvendig for å skape en nærhet i relasjonen mellom lærer og elev, som vi skal se mer om senere i dette kapitlet

3.2 Dialogfilosofien: mellommenneskelige sentrale aspekter

For å forske videre på problemstillingen vil jeg i denne delen redegjøre for de mellommenneskelige aspektene ved dialogfilosofien. Buber sin filosofiske tilnærming viser viktigheten i at dialogen kan bidra til å skape tilhørighet, der felleskapet i klassen blir vektlagt (Buber, 2011). Buber har gjennom sin bok *jeg-du*, utøvd stor innflytelse på dialogfilosofien, og dens perspektiver på undervisning. Det handler særlig om det å være autentisk voksen i møte med elever og barns dannelsesprosesser (Buber, 2011).

Buber var opptatt av møte og dialogen i relasjonen, og for å få det til er det nødvendig at vi har evnen til å være til stede for den andre (Helgeland, 2008). Han poengterte betydningen av gjensidighet, der forholdet mellom jeg-du finner sted i dialogen (Buber, 2003). En god dialog er en essensiell prosess for utvikling og selvbevissthet og det derfor mer enn bare en metode (Kinge, 2016). Martin Buber sier at det dialogiske handler om mennesket sin væremåte, og relasjonen vi har til hverandre (Skrefsrud, 2014). Med dette, mener Buber at det etiske ikke handler om et sett handlingsregler for hvordan å behandle andre mennesker, men om en kvalitativ væremåte å møte den andre på (Buber, 2003).

Dialog innebærer tilstedeværelse, kontakt og turtaking slik at den enkelte erfarer å være lyttet til (Arnesen, 2004). Dialogen kjennetegnes ved anerkjennelse og aksept av jeg-et's og du-et's eksistens (Østrem, 2012). «Dersom et Jeg stiger ut av den gjensidige relasjonen til et Du, går Jeg-Du-relasjonen over til å være en Jeg-det-relasjon» (Østrem, 2007, s. 6). Buber mener også at denne endringen skjer gjennom refleksjon, hvor refleksjonen er kilde til kunnskap.

Gjennom forståelse for den andre må en «forholde jeg meg til den andre som et hvilket helst objekt» (Østrem, 2012, s. 79). Ved å være lyttende, villig til å se den andres perspektiv, og respektere den andre fullt og helt, er grunnleggende i møtet med du-et. Dialogen krever en aktiv lytting for å kunne forstå de andre (H. Olsen & Mikkelsen, 2015). Martin Buber sier at

det andre mennesket blir til jeg, gjennom du-et (Helgeland, 2008). Dette skjer ved at begge partnere står i en gjensidig åpenhet, en åpenhet for at begge partnere anerkjenner deres ulikheter og særegenhet, og samtidig viser både aksept og respekt (Skrefsrud, 2014). Dette kan være utfordrende, det er ikke alltid lett å lytte og være åpen for den andre, når en selv er irritert, kjenner seg såret eller sint (Helgeland, 2008). Dette krever stor sett at lærerne er tålmodige ved at de tåler utprøvinger fra elevene som f.eks. gjennom avvising (Kinge, 2016). De voksne må påminne seg selv regelmessig at det er jeg, som voksen, som har ansvaret for samspillet, og villigheten for å kunne hjelpe barnet.

I en pedagogisk relasjon spiller lærernes holdninger og væremåte en viktig rolle. Lærernes blikk og væremåte kan ha stor betydning for hvordan elevene oppfatter om den voksne bryr seg om dem (Nordahl, 2010). I samsvar med Skjervheim som nevnt i Hvidsten (2015), legger dialogen vekt på lærerens holdning og rolle i dannelsen. I en voksen-barn relasjon, vil det også eksistere et implisitt maktforhold mellom lærer og elev som kan være vanskelig å eliminere eller skjule (Nordahl, 2010). Eksempel på dette kan være når elevene viser opposisjonell atferd. Da blir de ofte ignorert, kritisert og irettesatt av læreren (H. Olsen & Mikkelsen, 2015). Lærerne kan da gå glipp av potensialet som ligger hos elevene (Hattie, 2013). Dette maktforholdet kan knyttes til lærerens kunnskapsnivå, utdanning og erfaring, som medfører at en voksenperson har mulighet til å påvirke eleven (Nordahl, 2010). Det viktigste er at relasjonen er tuftet på menneskelige likeverd og inviterer elevene i dialog (Eidsvåg, 2010). Når en voksen inntar et slikt perspektiv, kan dialogen bidra til å gi de stemmeløse en anledning til å bli hørt, og de mektiges monolog kan bli brutt.

3.2.1 Dialogfilosofien betydning i undervisningen

Vi har i et tidligere vært innom temaet dialogfilosofi, og vi skal nå se nærmere på hvordan det blir brukt i en undervisningssituasjon, og hvordan lærerne tilrettelegger dialogen i undervisningen på en måte som kan bidra til elevdeltakelse og elevmedvirkning. Martin Buber mener at dialogens egenart har en stor betydning i den undervisningsmessige situasjonen som representerer en dialogisk undervisningsrelasjon, hvor begge partene forholder seg til subjekter i relasjonen som et-jeg og et-du (Kristiansen, 2004).

I en klasse der læreren anvender dialog i sin undervisning som både stimulerer, trener og utfordrer elevene til å tenke selv, ved at det blir etablert et undersøkende felleskap, kan det bidra til læring og forståelse (Børresen & Persson, 2018). Et av de viktigste kjennetegnene ved læring, uansett læringsteori, er at den som skal lære må være aktiv. Dialogen handler om å bli kjent med hverandre, bygge opp et felles fokus, gjøre noe sammen og skape felles

forståelse i opplæringsammenheng (Arnesen, 2004). Et viktig kjennetegn ved dialog er at man ikke skal overbevise eller overtale andre om at en har rett eller tar feil, men for å få forståelse for hvordan ting henger sammen (Børresen & Persson, 2018). Dette perspektivet ligger til grunn i den eksistensielle filosofien, og i fenomenologien, som vektlegger at mennesker har ulike oppfatninger av verden, av ulike hendelser, og at de opplever andre mennesker ut fra sine subjektive perspektiver (Helgeland, 2008). Selv om noe kan oppleves som sant for oss, er det ikke sikkert at det oppfattes slik av andre. Når en har en slik holdning, kan det være lettere å ha respekt og forståelse for at andre opplever ting og hendelser annerledes enn oss selv.

Deltakelse i dialog bidrar til refleksjon hos elevene, der de lærer av å høre på og få tilbakemeldinger fra medelever (Børresen & Persson, 2018). For at dialogen skal fungere krever det at alle må lytte, forholde seg til det hva den andre sier, begrunne sine påstander, hjelpe andre med å begrunne sine deres meninger, og utfordre hverandre. Dette forutsetter at man må være åpen for kritikk og villig til å forlate et standpunkt (Børresen & Persson, 2018). Tanken om ekte dialog er også i tråd med Bakhtin sin dialogfilosofi som beskrevet i Dysthe (2001), han mener at ekte dialog ikke kan eksistere uten uavhengige tanker og strid mellom tankeretninger og ideer. Å ha en ekte samtale kan være risikabelt. Dersom andre ikke oppfatter deg som nærværende og aktiv i samtale, kan det medføre til utfordringer (Buber, 2011). Dette krever at læreren bør forberede seg godt på temaet elevene skal arbeide med, og på hvilken måte dette skal presenteres. Ved at lærerne stiller gode spørsmål, mener Buber, som beskrevet i Kristiansen (2004), at man stimulerer elevens evne til å se sitt eget utviklingspotensial og til å kommunisere med seg selv. Å arbeide på den måten kan føre til større eksistensiell tydelighet. Dette forutsetter at lærerne er bevisst på å la seg involvere, og engasjerer seg. Ved å stille åpne spørsmål som innebærer hva og hvordan, istedenfor lukkede spørsmål som ofte fører til ja eller nei svar, bidrar det til refleksjon (H. Olsen & Mikkelsen, 2015).

For at den enkelte skal kunne omdanne kunnskapen på sin egen måte, må han eller hun ha mulighet for å uttrykke seg fritt (Kristiansen, 2004). Ifølge Postholm et al. (2019), mener forskerne «at alle elever lærer bedre når de blir del av en dialog som fremmer læring» (s. 76). Misforståelser og feil er en forutsetning for læring (Børresen & Persson, 2018). Ved at elevene lærer av sine feil og får hjelp av sin lærer til å bruke feilen til å få bedre innsikt, slik at det kan gi dem tro på seg selv, og erfaringen at man blir bedre gjennom å møte utfordringer og gjennom å trene. Lærerrelasjonen med elever samt lærernes kommunikasjon er avgjørende

for hvor trygge elevene føler seg. Det er lærerens ansvar å skape en kultur for læring og god stemning i klasserommet (Bergkastet et al., 2019).

Buber understreker betydningen av fellesskapet i klassen. Gjennom forskjellige øvelser kan elevene trene også i de formelle sidene ved filosofisk virksomhet, gjennom å analysere, reflektere, og redegjøre for ulike temaer i et miljø preget av toleranse overfor hverandre, aktiv lytting, og konstruktiv kritikk (Kristiansen, 2004). Gjennom dialog og samtale med andre får elevene jobbe med egne tanker og erfaringer. Å anvende en slik dialog som tilnæringsmetode er i tråd med utviklingen av demokratiske holdninger. Filosofisk samtale handler om at vi gjør det sammen. Kunnskap blir til ved hjelp av fellesskap (Børresen & Persson, 2018). Med felles aktiviteter opplever elevene at de blir ivaretatt av fellesskapet (Ogden, 2015). Ved at læreren fremmer dialog eller samtale som engasjerer eleven, kan det erstatte den gamle tradisjonen hvor det bare var lærerne som snakket (Hattie, 2013). Undervisningen bør kjennetegnes ved at elevene har en aktiv dialog utover vanlig forelesning, ved at lærerne tilrettelegger for at elevene finner svar selv, snarere enn å få dem presentert (Børresen & Persson, 2018).

3.2.2 Den ekte dialog: et-jeg og et-du

Dialogen assosieres med omsorgsbegrepet som ligger i fenomenologien, som krever både ekthet og åpenhet (Arnesen, 2004). Gjennom dialog og samtaler gir det muligheter for å bli kjent med hverandre, forstå den andres oppfattelse og virkelighet av ting (Kinge, 2016). Det handler om å bry seg om den andre, uten å tenke på hva en selv vil få ut av det, og engasjere seg i den andres vekst og væren (Helgeland, 2008). Å bry seg er en form for gjensidighet. Kari Martinsen som beskrevet i Arnesen (2004), mener at det er først når en forholder seg til den andre ut ifra en holdning, og anerkjenner den andres situasjon, så er omsorgen ekte. Deretter mener hun at omsorg er en sosial relasjon som har tilknytting med solidaritet og fellesskapet.

En ekte samtale innebærer at begge samtalepartnere er sanne med seg selv, og at man gjør den andre virkelig nærværende for seg (Buber, 2011). For at en ekte samtale skal skje, må hver og en som bidrar være sann med seg selv. Dette forutsetter at en må være villige til å si sin mening. Det betyr at alle skal få tid og mulighet til å begrunne og forklare sine egne synspunkter, med andre ord må en iblant sette sine egne ting til side. Dette perspektivet forutsetter at man frigjør hverandre i samtalen ved å få lov til å være forskjellige, og samtidig at begge parter må være dynamiske og sanne (Buber, 2011). Det innebærer at en tar hensyn til «å forstå de andres tankemåte. Ikke for ukritisk å overta den, men for å få et sannere bilde av

verden» (Eidsvåg, 2010, s. 7). I dette perspektivet betyr det at vi viser toleranseholdninger slik at vi skal tåle, men ikke nødvendigvis godkjenne det de andre sier. Det er gjensidighet, forhandling, og rom for mange stemmer dialogen handler om (Dysthe, 2001). Sannheten på det mellommenneskelige området er at mennesker gjør seg kjent med hverandre som de er. Det er ektheten i det mellommenneskelige relasjonen det handler om (Buber, 2011). Manglende aksept for den vi er eller hva vi gjør vil anses som en avvisning og en krenkelse (Nordahl, 2010). Med andre ord, som et menneske har vi alle noe felles. Det å være menneske handler om at vi deler erfaringer. Det er viktig at vi har den grunnleggende bakgrunn, fordi dette er en forutsetning for å skape en atmosfære av både trygghet og felleskap (Eidsvåg, 2010).

I en pedagogisk virksomhet er det et viktig punkt ved dialogen å være åpen og ha forståelse for andres perspektiv, kunnskaper og erfaringer. Dette betyr at en lærer må ta hensyn til elevens opplevelser, erfaringer og innsikt (Nordahl, 2010). Dersom en ikke gjør dette, men istedenfor vil overtale eller direkte påvirke eleven gjennom ulike manipulasjonsteknikker kan det forhindre en mer ekte dialog (Nordahl, 2010). Hensikten med dialog er ikke å lokke eller tvinge andre til å forandre seg, i motsetning til propagandaens virkemåte (Eidsvåg, 2010). En god dialog kjennetegnes ved fravær av tvang, og åpenhet for «å la seg overbevise av det bedre argument» (Eidsvåg, 2010, s. 7). Argumentasjon og forsøk på å overbevise den andre, kan hindre en god dialog (Eidsvåg, 2010). Raushet og velvilje er derfor nødvendig for at gode jeg-du forhold skal skapes (Helgeland, 2008). Gjennom dialogen er det mulig å se fenomener med andre øyne, forhandle, overbevise, og påvirke (Arnesen, 2004).

3.2.3 Betydningen av distanse

Omsorgsbegrepet er sterkt knyttet til jeg-du-forholdet, hvor en lar seg berøre ved å være lydhør overfor andres uttrykk og ha en følsomhet for andre (Østrem, 2012). I omsorgsetikken tar man hensyn til både det kroppslige subjektet og det som er levende, framfor generaliserbare prinsipper eller regler. I en profesjonell sammenheng handler omsorg om at en profesjonell utøver har plikt til å sørge for og samtidig involvere seg for at barn ikke opplever krenkelser (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Mellommenneskelige fenomener handler, ifølge Schibbye som beskrevet i R. Skoglund, I og Åmot (2019), om hvilke holdninger en har til andre når en kommer i kontakt, om hvordan en samhandler med andre, samt hvordan en anerkjenner både andre og seg selv. Dette krever at en gir av seg selv, og en må gi noe for å få noe tilbake. For å få en autentisk relasjon må en kunne gi slipp på kontrollen sin for å komme inn på et annet menneske (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Buber mener at den dialogiske

relasjonen mellom mennesker handler om et kvalitativt, dynamisk og levende møte, hvor den gode relasjonen også innebærer skjerming av egen fremmedhet og tilbaketrekning (Skrefsrud, 2014). Han understreker at distansen synes å være nødvendig for at forståelsen av den andre skal kunne skje. Med distanse menes det å sørge for å ta vare på det gode møte. «Det fremmede må kunne forbli fremmed uten nødvendigvis å underlegges kravet om utlegning og forklaring» (Skrefsrud, 2014, s. 8). Forståelsen av den andre finner sted i spenningen mellom distanse og nærhet (Skrefsrud, 2014). Distansering, ifølge Greene som beskrevet i Arnesen (2004), betyr også «å gå ut over situasjonen og bidra til å skape overblikk og gi mulighet for flere alternativer» (s. 34). For at barn skal bli mer bevisst seg selv og utvikle jeg-et, må barnet oppleve seg selv som objekt for andre. For å være bevisst sitt eget, så er der nødvendig at vi er i dialog med andre. Denne betydningen av distanse er i tråd med Buber, ved at samspillet mellom distanse og nærhet gir muligheter for å foreta et kompetent og velbegrunnet skjønn (Arnesen, 2004). Ved å beholde den fremmedes posisjon i en undervisningssituasjon, kan lærerne se på skolen og sin egen undervisning med en viss distanse, som er nødvendig for å «stimulere elevene til undring og en spørrende holdning til det arbeidet en gjør og de faglige temaene en arbeider med sammen med elevene» (Arnesen, 2004, s. 34).

For å kunne se ting fra barnets perspektiv, innebærer det først og fremst å være bevisst, og kjenne seg selv, og deretter prøve å forstå barnet (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). I en pedagogisk kontekst betyr dette perspektivet at den voksne er villig til å se ting fra barnets perspektiv og setter seg inn i deres opplevelsesverden uten å miste kontakten med seg selv (Helgeland, 2008). Dette er mulig dersom den voksne evner å skille mellom barnas følelser og behov fra sine egne. Med andre ord må en voksen se på barnet på to forskjellige måter. På den ene siden, kan subjekt-subjekt forholdet innebære at den voksne er åpen, tar del og lar seg involvere som et levende vesen, slik at man kan bli berørt, som betyr at en kan være irritert eller bli glad. På samme måte kan barnet likeså godt være i den samme posisjon som en voksen, som har fult av både følelser og sanser (Helgeland, 2008). For at den voksne skal kunne skille mellom egne følelser og behov, og barnas er det nødvendig at den voksne reflektere over sin egen praksis (Kinge, 2016). Ved at den voksne erkjenner at barn har sine egne subjektive opplevelser som skiller seg fra sin egen, samt at den voksne tar ansvar for egne følelser, og ikke legger dem over på barnet, så kan det bidra til å se barnet som likeverdig. Bae som nevnt i Kinge (2016), hevder at «jo mer selvreflektert jeg er, jo mer er jeg i stand til å skille mellom egne og andres opplevelser. Og omvendt: jo mer atskilt jeg er, jo mer forhold har jeg til det som foregår i meg selv» (s. 130). Ifølge Tveiten som nevnt i (R.

Skoglund, I & Åmot, 2019), er refleksjon nødvendig for «å kunne skille mellom seg selv, egen ryggsekk, og hva som er den andre» (s.143). Ved at en voksen er bevisst sine holdninger og handlinger i relasjon til det enkelte barn, bidrar det til å skape barnets identitet, for hvordan barnet oppfatter seg selv og andre i felleskapet.

Ved at en setter av tid til å se hverandres verden, vil en få bedre forståelse for hverandres verden (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Å lete etter årsaken til atferden til barna gjennom å invitere barna i samtalen kan være nødvendig for å finne ut mer om deres underliggende følelser (Helgeland, 2008). For å forstå barn innebærer det å kunne tolke barnas kroppskommunikasjon. Det handler om den voksnes sensitivitet til å tolke barnets uttrykk, og til å respondere på barnets nonverbale kommunikasjon som for eksempel lyder, gråt, blikk, bevegelser med armer og bein (Kinge, 2016). «På den måten vil barnet kunne vokse inn i en språklig bevissthet og gjøre seg viktige erfaringer i menneskelige samspill» (Kinge, 2016, s. 157). Kommunikasjon handler om mye mer enn språk. Ved å gi uttrykk for at en legger merke til når barnet virker trist eller lei seg, stiller spørsmål om barnets følelser, viser interesse ved å lytte, og prøver å forstå dem, så bidrar det til at barnet lærer at de kan dele de indre subjektive opplevelsene med den voksne som viser empati. På den andre siden innebærer jeg-det relasjonen at «den voksne har evner til å vurdere det samme barnet ut fra sin pedagogiske og psykologiske kunnskap» (Østrem, 2012, s. 80). Det handler om den etiske vurderingen og dømmekraften som baserer seg på samtale og dialog, og ved at en har vilje til å undersøke konsekvensene av de valgene en har foretatt (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Ved en slik anerkjennende tilnærming, ved å sørge for rettmessig kritikk og egne korrigeringer, kan ens dømmekraft justeres eller forbedres. I form av samtaler eller dialog fremstår læreren ikke som ekspert eller den flinke, i møte med en underordnet, men forholdet preges av likeverdige (Kinge, 2016). Med andre ord «det er lov å være personlig til stede uten å glemme at det er barnet som er hovedpersonen» (Kinge, 2016, s. 195). I denne sammenheng handler pedagogisk profesjonalitet i stor grad om å kunne veksle mellom disse to formene for relasjon til barnet, slik at en ikke mister barnet som unikt vesen av syne (Østrem, 2012). En dialogisk samhandling handler i stor grad om forståelsen for, og veksling mellom samvær, nærhet og distanse (Skrefsrud, 2014).

Gjennom dialogfilosofien prøver Buber å vise betydningen av distanse. Han beskriver distanse som en forutsetning for den menneskelige relasjonen, ettersom du-verdenen kan ikke stå alene (Østrem, 2007). Buber refererer videre til tre interesseområder som kan oppstå i relasjonen til verden. Det består av; (1) livet med naturen, (2) menneskene og (3) de åndelige

(Buber, 2003). I hver av disse områdene forutsetter det at et møte gjennom et jeg-du og jeg-det skal finne sted. Når Buber referer til det åndelige, mener han forholdet til mennesket i grunn likner til forholdet til Gud. Der får de sannhet og blir beskuet, der føler de kjærlighet. Det åndelige i jeg-du møtet må anses som noe aktivt, vitalt og handlende. Den kommunikative samhandlingen er i utgangspunktet i dialogen (Skrefsrud, 2014).

For at et-du finner sted må en selv ta del og la seg involvere, det vil nødvendiggjøre en annen holdning (Buber, 2003). «Bare gjennom Du ets nærvær oppstår det nærværende, nuet» (Buber, 2003, s. 11). Mjelve, som beskrevet i Stenrud (2011), skiller mellom det handlingsorienterte man gjør ovenfor barnet, og viktigheten av å bare være sammen med barnet. Det å være sammen med barnet representerer et jeg-du møte, mens det å gjøre noe overfor barnet innebærer jeg-det møte. Det å være sammen med barna, betyr at den voksne inntar en nærværende holdning. Nærværet i den profesjonelle sammenheng betyr det å være et medmenneske (Arnesen, 2004). Lærerne skal kunne vise seg som levende mennesker, og samtidig vise respekt for elevenes idealer, verdier og tørre å stå for sine meninger. For lærere handler det om å gi tilbakemeldinger som innebærer å gi konkrete tips og råd (Bergkastet et al., 2019). Deres tilbakemeldinger skal være tydelige og gi elevene mulighet til å forberede seg slik at det er læringsfremmende. Dersom deres tilbakemelding virker utydelig, vil det være frustrerende for elever og det kan virke læringshemmende. Når en lærer inntar en slik holdning gjennom sitt engasjement og sin evne til å forstå elevene, bidrar det til å gi rom for elevenes engasjement, samtidig som læreren kan være et forbilde

3.2.4 Det asymmetriske forhold

Buber mener at grunnordet jeg-det ikke er av det onde, men at det kan føre til et problem når «mennesket lar den uavlatelig voksende Det-verdenen gro opp over ham» (Kristiansen, 2004, s. 5). Da kan mennesket både ødelegge seg selv og det essensielle aspektet ved livet. Ifølge R. Skoglund, I og Åmot (2019), ligger det et asymmetriskforhold i relasjonen voksen-barn. Dette asymmetriske forholdet anses som en krevende prosess sammenlignet med voksen-voksen relasjon. I det asymmetriske forholdet mellom voksen-barn innebærer det en maktbalanse eller ubalanse. Makt «gir voksne mulighet til å påtvinge barnet sin vilje og til å ha avgjørende innflytelse på barnets handlinger» (R. I. Skoglund & Åmot, 2012, s. 98). Med andre ord kan makten gi voksne anledninger til å beskrive barna på både godt og vondt. Det asymmetriske balanseforholdet krever det at det er den voksne som har hovedansvaret. Dette innebærer at partene forholder seg til hverandre som subjekter og likeverdige, selv om makt- og ansvarsbalansen er asymmetrisk (R. I. Skoglund & Åmot, 2012). Den voksne må ta hensyn til

barnets perspektiv som innebærer å møtes i en gjensidig og anerkjennende relasjon, slik at barnet være i en kontinuerlig læringsprosess (Østrem, 2007). Som vi har sett på tidligere så opplever barnet og erfarer autentisitet sammen i relasjon med autentiske voksne. De lærer å forholde seg til seg selv, sine opplevelser, følelser, tanker, og lærer å handle ut fra seg selv. Barnet lærer at det kan påvirke sitt eget liv gjennom de valgene det tar og egen aktivitet (Helgeland, 2008). Hvis lærerne ikke inviterer barna til dialog, men derimot ser seg selv som oppgaveorientert, istedenfor å være til stede i et ekte møte med barnet, medfører det at den voksne ser barnet som et objekt (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Dette innebærer at en fokuserer mer på barnets egenskaper enn å fokusere på pedagogikken vi møter barna med, som igjen kan føre til kategorisering eller diagnostisering (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Pedagogisk handling, ifølge Biesta som beskrevet i R. Skoglund, I og Åmot (2019), dreier seg om at en ikke har et ensidig fokus på tilpasning og hva som er akseptabel atferd, men å kunne gi rom for de unike initiativene fra barna. Videre mener han at for lærerne som har ansvar for barn er det nødvendig å gi oppmerksomhet til det enkelte barns følelser og tanker, og samtidig gi plass til de enkelte for å kunne reagere eller uttrykke seg på sine egne unike måter.

3.3 Psykososialt miljø i skolen

I de to tidligere delkapitlene har vi nå gjennomgått de viktigste sidene ved eksistens- og dialogfilosofien. Ved å ha fått innsikt i disse tankene kan vi nå se nærmere på dette delkapitlet som omhandler psykososialt miljø, og hvilken tilknytning det har til disse filosofiene.

Skolen er et sted som skal fremme elevenes velvære, og skal være et trygt og positivt sted å være (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Siden barn og unge tilbringer mye av sin oppvekst i barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO), vil de kunne oppleve både nedturer og oppturer. Dette skal gi et grunnlag for en god allsidig utvikling, og derfor skal både skole, barnehage og SFO bidra til at barn og unge trives og er trygge (Meld.St.6, 2019-2020). Med andre ord er skolen hovedarena for utvikling og læring, som innebærer at alle elevene skal lære så mye som mulig, men samtidig at de opplever mening og trivsel. Det har stor betydning for både felleskapet og individene at skolen fremmer både den demokratiske og kulturelle kunnskapen, som også er beskrevet i Opplæringsloven (Postholm et al., 2019). Lærernes hovedoppgave, ifølge Booth som beskrevet i Postholm et al. (2019), er å skape en inkluderende skole som innebærer å sikre felleskapet, deltagelse, elevmedvirkning og elevutbytte for å kunne redusere segregering. Skolen skal være et viktig sted både som læringsarena og for det sosiale. Det skapes i tillegg bånd ved at en lærer sammen. Det gjelder

også i friminuttene, som er en forutsetning for vennskap og utvikling (Midthassel et al., 2011).

I opplæringsloven § 9a- 3, står det at barn har rett til et godt psykososialt miljø, «et godt psykososialt miljø som et miljø der eleven opplever trygghet og en sosial tilhørighet» » (H. Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 15). Begrepet sosial tilhørighet referer til at skolen hører til et felleskap der alle elever har tilhørighet, som betyr at de blir sett av lærerne (Andenæs & Møller, 2016). «A bli sett anses for å være eksistensielt og avgjørende for positiv selvopplevelse og utvikling» (Kinge, 2016, s. 135). Med andre ord skal skolen sørge for at hver enkelt elev kan oppleve sosial tilhørighet i den klassen han eller hun går i, og bli inkludert i et klassefelleskap (Welstad & Warp, 2011). Ifølge Midthassel et al. (2011), kjennetegnes godt sosialt felleskap ved trygghet, å vise empati, anerkjennelse, respekt, og tilhørighet. Dette bidrar til den enkeltes psykososiale utvikling. Trygghet i relasjonen mellom lærere og elever, baserer seg på verdier som åpenhet og ærlighet, og det forutsetter en plikt til å skape og vedlikeholde relasjonene til alle elevene (Kinge, 2016). Kinge (2016) hevder at «når tryggheten åpner for undring og flere perspektiver, kan vi forstå hverandre bedre, og således bli enda tryggere» (s 135). Trygghet er knyttet til det mangfoldige felleskapet, og innebærer at den enkelte elev kan uttrykke seg ut ifra sin individualitet, der det er rom for at elevene kan gå ut av sine egne komfortsoner, gjøre feil, og lære fra det (Hattie, 2013). Denne individualiteten finner sted innenfor felleskapet, i et offentlig rom som inneholder respekt og aksept (Arnesen, 2004). Trivsel referer til at alle elever har mulighet for læring (Andenæs & Møller, 2016). Mestring og læring er forutsetning for trivsel (Andenæs & Møller, 2016). Alle elever har rett til å oppleve mestring i sin læring. Kunnskap og trivsel står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og trivsel er en forutsetning for læring (Welstad & Warp, 2011). Læring og trivsel står dermed i et gjensidig avhengighetsforhold.

Det psykososiale miljøet legger vekt på begreper som integritet, verdighet og anerkjennelse. (Welstad & Warp, 2011). Videre handler det psykososiale miljø i stor grad om følelser. Dette har sammenheng med hvordan den enkelte elev opplever sin skolehverdag. Fokus på den subjektive opplevelsen hos eleven kan være en ressurs for å oppnå et godt psykososialt miljø. Det er viktig at en som lærer er sensitiv for hvordan elevene opplever skolen (NOU 2015:2, 2015). Lærernes evne til å klare å se hver enkelt elev i klassen er et viktig verktøy for å fange opp signaler hos elever som trenger hjelp eller støtte. Lærernes anerkjennelse og støtte til eleven har stor betydning for deres utvikling, motivasjon og læring (Bergkastet et al., 2019). Derfor må lærerne samarbeide for å sikre at alle elevene opplever anerkjennelse, blir sett, og

får konstruktive tilbakemeldinger fra sine lærere (Bergkastet et al., 2019). Med andre ord, når elevene har rett til et godt psykososialt miljø har det også sammenheng med at de også har rett til et godt læringsmiljø (NOU 2015:2, 2015). Et trygt skolemiljø kjennetegnes ved at elevene trives på skolen, og at de ikke opplever mobbing, krenkelser, diskriminering eller trakassering (NOU 2015:2, 2015). Dette forutsetter at elevene opplever mestring, har en god relasjon til både lærere og medelever, og at de utvikler både sosiale og faglige ferdigheter. Ifølge Meld.St.6 (2019-2020), er god kompetanse hos ansatte og nære relasjoner til barn eller elever avgjørende for at vi får et godt utdanningsløp og inkludering for alle. Relasjonen mellom lærer og elev står sentralt i skolemiljøarbeidet for å avdekke, forebygge og håndtere mobbing og krenkelser.

3.3.1 Læringsmiljø

Ifølge opplæringsloven kreves det blant annet et godt læringsmiljø for å oppnå et godt psykososialt miljø i klassen (NOU 2015:2, 2015). Ifølge Hattie som nevnt i Røthe og Risløw (2017), innebærer et godt læringsmiljø en støttende lærer, og en tydelig klasseledelse som sørger for å gi en strukturert og variert undervisning, og at det er tydelig hvilke forventninger lærerne har til sine elever, som kan bidra til elevdeltagelse og egen innsats. God klasseledelse ligger til grunn for å skape et godt psykososialt miljø. Med dette som utgangspunkt, skal vi se nærmere på hva et godt læringsmiljø handler om.

Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til utvikling for den enkelte elev, positiv læring og sikrer elevene en skolehverdag som fremmer helse og trivsel (Nordahl, 2010). For å tilrettelegge undervisningen er det viktig at læreren inntar en intersubjektivitet i undervisningen, og åpner for kommunikasjon mellom elev og lærer. I dette perspektivet betyr det at læreren må være opptatt av å forstå hva elevene tenker og hvordan de har kommet fram til sine oppfatninger og meninger, slik at læreren kan hjelpe dem med å analysere egne erfaringer. Ifølge Johnsen, Sundet, Wie Torsteinsen, Hansen som beskrevet i Helgeland (2008), er intersubjektivitet «et relasjonsbegrep som beskriver noe som foregår mellom mennesker, noe som mennesker deler» s. (97).

Klassemiljø oppfattes som en av det mest avgjørende faktorene for å fremme læring hos elevene (Bergkastet et al., 2019). Et godt klassemiljø kjennetegnes ved lærernes kommunikasjon og relasjon med elevene. En lærer med en positiv tilstedeværelse, viser empati, er forutsigbar og tydelig, og kan skape trygghet hos elevene. Trygghet blir skapt gjennom tydelighet (Eidsvåg, 2010). En aktiv tilstedeværelse betyr å vise omsorg og interesse

for alle elevene, være åpen, og å gi oppmerksomhet (Arnesen, 2004). Forutsigbarhet referer til læreren som en trygg voksenmodell, som er tydelig på hva som forventes av eleven.

Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved en god klasseledelse som bl.a. innebærer positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elever, og en lærer som fremmer både den sosiale og faglige læringen, har klare regler og tydelige forventinger (Nordahl, 2010). En voksen med god klasseledelse har evnen til å vise nærhet, varme og omsorg til elevene, men samtidig ha god kontroll.

3.3.2 Den profesjonelle utøveren

I dette delkapitlet skal vi se nærmere på viktigheten av den profesjonelle utøveren, som i dette tilfelle er lærere. Hvordan kan lærere påvirke det psykososiale miljøet i klassen.

Som en profesjonell utøver skal en evne å både ivareta enkeltindivider, vise aksept for dem som er annerledes og ivareta sentrale verdier (Wallin Weihe, 2008). Det at en elev oppfatter at en voksen bryr seg om han eller henne, kan være grunnleggende for å utvikle en god undervisning (Kristiansen, 2004). Begrepet profesjonelt skjønn legger vekt på den profesjonelle utøvers kunnskap, verdier, normer, etikk og erfaringer (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). Dette kalles skjønnsutøvelsen i det pedagogiske arbeid i skolen, som en bør ha som prioritet. Profesjonelt skjønn krever fleksibilitet til å møte den enkelte elev i den spesifikke konteksten (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Det kreves kreativitet og improvisasjon hos voksne for å skape anerkjennende møter med barn. Anerkjennelse og respekt anses som viktige holdninger og væremåter ved pedagogisk profesjonsutøvelse. Som en profesjonell utøver, må en være klar over at hver situasjonen i møte med barn, er unike og uforutsigbare (Hennum et al., 2015). Jansen som nevnt i Hennum et al. (2015), sier at en må kvitte seg med ønsket om forutsigbarhet, oversikt, og kontroll, en bør heller være åpen og ha dialog med elevene som en ikke helt forstår.

3.4 Relasjonen mellom lærer og elev

I dette delkapitlet vil jeg se på nærmere betydningen av relasjonen mellom lærer-elev for det psykososiale miljøet. Det er relasjonene mellom mennesker, som først og fremst, påvirker kvaliteten på det psykososiale miljøet (H. Olsen & Mikkelsen, 2015). Forskning viser at relasjonen mellom lærer-elev er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø (Bergkastet et al., 2019). Kvaliteten i lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen kan signalisere kvaliteten i undervisningen (Postholm et al., 2019).

Flere undersøkelser, blant annet Major, Mathisen som ble beskrevet i Eriksen og Lyng (2018), viser at det å jobbe med å utvikle en god relasjon har stor betydning for det psykososiale miljøet. Gode relasjoner spiller en viktig rolle for at kommunikasjon og undervisning skal fungere. Forskning viser blant annet hos Pianta som nevnt i Ogden (2015), at elever lærer bedre når de har et godt forhold til sine lærere, som er preget av vennlighet og forståelse.

Gode sosiale og stabile relasjoner er en forutsetning for en positiv og sunn utvikling for alle (Ogden, 2015). Stabile og omsorgsfulle relasjoner påvirker utviklingen gjennom hele livet. Barn har stor nytte av trygge relasjoner med omsorgspersoner utenfor familien som for eksempel på skolen gjennom jevnaldrende og lærere. Ifølge Drugli som beskrevet i H. Olsen og Mikkelsen (2015), innebærer begrepet relasjon et gjensidig forhold mellom to individer. Med andre ord handler relasjoner om mellommenneskelige forhold.

Gode relasjoner kan også bidra til å håndtere enkelte elevers følelser eller uønsket atferd på en god måte før de kan utvikle seg og går utover andre elever (Eriksen & Lyng, 2018). Derfor kan lærernes kjennskap til elevene ha en stor betydning for å se utviklingen av konflikter. Når en lærer har en positiv relasjon med alle elevene kan det også bidra til å verne mot psykiske plager, særskilt for sårbare elever, ifølge Drugli som beskrevet i Eriksen og Lyng (2018). Lærere med gode relasjoner til elevene har større sannsynlighet for å oppleve mindre opposisjonell atferd enn lærere som har en dårlig relasjon til sine elever (Nordahl, 2010). En god relasjon til barnet, som innebærer respekt og tillit, bidrar til at barnet kan vise positiv atferd ved å høre på våre forslag og råd til endringer, og der man i dag ikke kommer noen vei vil man med tiden kunne oppnå mer tilfredsstillende resultater (Kinge, 2016). Ifølge Arnessen, Ogden, og Sørli som beskrevet i Eriksen og Lyng (2018), handler relasjonsbygging om ansvarlige voksenpersoner som viser interesse, gir ros og bygger tillit.

Elevene har uansett en relasjon til alle lærerne sine, enten de er dårlige eller gode. Som profesjonell utøver, er læreren ansvarlig for å utvikle relasjonen (Bergkastet et al., 2019). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er avhengig av den personlige kvaliteten i hvordan lærerne kommuniserer med elever, og kvaliteten i kontakten. Kvaliteten handler om hva lærerne sier og gjør, hvordan en reagerer ved å svare elevene, og i form av å vise interesse, vennlighet, empati, omtanke og sans for humor (Ogden, 2015). Lærerne må med andre ord være klar over sin egen uttrykksform. Selv nonverbale signaler som blick og smil blir tolket av elevene (Bergkastet et al., 2019). Lærere som ønsker å ha en god relasjon til elevene, må legge fra seg noen av de rollene de spiller, og heller være et medmenneske (Nordahl, 2010). I dette perspektivet betyr det at læreren utfører medmenneskelig arbeid framfor ekspertarbeid,

der hun eller han prøver å få en mellommenneskelig kontakt, og skape en atmosfære av gjensidighet og trygghet (Eide et al., 2018).

Ved å ha elevsamtaler kan lærerne bli kjent med elevene (Ogden, 2015). Dette ligger til grunn for videre samhandling, og hvordan lærerne kan gi en variert opplæring som kan gi elevene motivasjon og opplevelse mestring. Samtidig vil elevene også bli kjent med læreren og hvilke forventinger lærerne har til elevene slik at lærerne kan få innsikt i deres læringsprosess. Ikke all kontakt med klassen bør handle om undervisning eller fag, lærerne bør også invitere elever til kontakt og spørre om liv utenfor skolen. Eksempler på dette er å vise interesse for elevene ved spørre om deres hobby eller hva de er opptatt av. Det kan være en viktig innfallspport til personlig kontakt. Dette viser at lærerne bryr seg om elevene og viser interesse for elevenes liv utenfor skolen (Ogden, 2015).

3.4.1 Anerkjennelse

I delkapitlene om eksistens- og dialogfilosofien så vi at begrepet anerkjennelse ble sterkt vektlagt, i tilknytning til det mellommenneskelige forholdet som står sentralt i den eksistensielle filosofien. For å belyse min problemstilling knyttet til relasjonen mellom lærer-elev, vil jeg her utforske begrepet anerkjennelse.

I eksistensfilosofien som omhandler mellommenneskelige relasjonen, ligger respekt og anerkjennelse til grunn for alt samspill mellom lærer og elev (Bergkastet et al., 2019). Å ha en anerkjennende holdning betyr det å lytte til hva elevene føler og tenker, uten å være dømmende eller fordomsfull. Anerkjennelse er basert på likeverd og er ikke en kommunikasjonsteknikk eller metode, men kan anses som en væremåte og holdning (Kinge, 2016). En anerkjennende væremåte gjenspeiles i både holdninger og språk (Bergkastet et al., 2019). Det å hilse på elevene når du møter dem, øyekontakt, håndtrykk, smil, kalle elevene ved navn, og vise interesse og lytte er uttrykk for anerkjennelse. Å ha et anerkjennende språk betyr at en som voksen anerkjenner barnets uttrykk, som i sin tur innebærer å både lytte og se barnet, og å møte deres utsagn og uttrykk på en aksepterende måte (Helgeland, 2008).

Anerkjennelse krever et gjensidig subjekt-subjekt forhold der et-jeg og et-du møtes, som også innebærer å respektere den andres perspektiver, selv om perspektivene kan komme i strid med hverandre (Østrem, 2012). Dersom en prøver å ignorere motsetninger eller interessekonflikter mellom ulike perspektiv i form av manipulering vil det være i strid med ideen om anerkjennelse.

Å oppleve anerkjennende blick skaper grunnlag for deltakelse og motivasjon. Dette gjelder både for elever og lærer (Arnesen, 2004). Å gi et oppmuntrende blick kan gjenspeile en gjensidighet mellom lærer og elev som skaper nødvendighet for en styrking av kontakten. Når en lærer benytter seg av blick bidrar det til å vise nærvær og oppmerksomhet, samtidig som læreren kan holde kontroll selv når mange elever er til stede. Slik rask blickkontakt kan stimulere elevens konsentrasjon rundt læringen. Når en lærer viser positiv involvering og oppmerksomhet overfor noen elever med blicket gir det signaler om betydning.

Anerkjennelser er noe av det viktigste både for voksne og barn. Dette gir mennesket følelsen av å være verdifull og viktig (Helgeland, 2008). Anerkjennelse er en væremåte og holdning som vektlegges i tenkningen til Martin Buber.

Lærernes anerkjennelse av elever må ta utgangspunkt i elevenes identitet, og vår opplevelse av identitet oppstår og formes i møtet med andre mennesker (Welstad & Warp, 2011).

Anerkjennelse og aksept fra foreldre, ansatte på skolen, venner og i arbeid, er en nødvendighet for en gunstig identitetsdannelse (Nordahl, 2010). I skole sammenheng er det å bli stilt krav til en viktig del av å bli anerkjent både som elev og menneske (Welstad & Warp, 2011).

4 Metode

For å belyse min problemstilling har jeg anvendt en kvalitativ metode med intervju som forskningsdesign. Perspektiver fra fenomenologi og hermeneutikk ligger til grunn for mitt valg av metode, siden det setter søkelys på den subjektive opplevelsen hos mennesker. Følgende er min problemstilling; *Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?* Kapitlet vil starte med en redegjørelse for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen. Deretter redegjør jeg for den kvalitative metoden. Videre vil vi gå inn på hvordan undersøkelse ble gjennomført. Slik som struktur av intervjuene, utvalg av respondenter og selve hvordan intervjuene ble gjennomført. Til slutt skal vi se på reliabilitet og validitet for undersøkelsen, samt hvordan jeg har tenkt til å analysere dataene som er innsamlet.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I en kvalitativ metode er fortolkende teoretiske retninger et viktig utgangspunkt (Thagaard, 2013). Fortolkende teoretiske retninger innebærer ulike paradigmer som legger vekt på betydning og mening. Ved å analysere data fra intervjuetekster fortolker forskeren deltakernes opplevelse av situasjonen. Da vil forskeren kunne oppnå en forståelse av meningen som ligger i teksten som formidles. Jeg ønsker å få innsikt i lærernes subjektive opplevelser om hvordan de opplever deres arbeid med relasjonen og det psykososiale miljøet. Det kvalitative fokuset på forståelse og fortolkning legges derfor til grunn for mitt valg av metode.

Min problemstilling ligger innenfor den eksistensielle filosofien, som er interessert i subjektene. Det handler om de mellommenneskelige forholdene, der man ser mennesker som aktive, levende og bevisste (Arnesen, 2004). Mening skapes gjennom å tolke og forstå, heller enn å søke en absolutt forklaring for menneskets handlinger. Livet er ikke statistikk, mening skapes underveis når vi trer inn i relasjon med andre. Gjennom dialog med andre gir det mulighet for vårt potensial og vekst (Eide et al., 2018).

Kvalitativ data kan skapes i all forskning som har med mennesker å gjøre. Dette skiller seg fra den kvantitative metode som fokuserer på tallfestede og målbare størrelser (Jacobsen, 2015). Denne subjektive forståelsen har sine røtter i den hermeneutiske vitenskapstradisjonen (Halvorsen, 2006). En hermeneutisk tilnærming setter søkelys på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Denne tilnærmingen fremhever «betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). Dette er i samsvar med den

eksistensielle filosofien som jeg har presentert ovenfor, der man anerkjenner at mennesker oppfatter hendelser og situasjoner ulikt (Helgeland, 2008). Det finnes ingen sannhet som baserer seg på én ting. Det handler om et helhetlig syn på mennesket som innebærer at mennesker fungerer i et helhetlig samspill mellom følelser, kropp og tanker. Ifølge Hostrup som nevnt i Helgeland (2008), finnes det ikke egenskaper, psykologiske realiteter eller ting som kan stå for seg selv, fordi de står i et gjensidig forhold i den helheten de inngår i. Målet ved fortolkningen er å forstå verden foran teksten, hvilke mulige verdener teksten åpner for og gir utkast til (Thagaard, 2013). Det vil alltid være en relasjon mellom forsker og forskningsobjekt. For å få en bedre forståelse av sosiale fenomener bør vi forstå hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten.

Intervjuer sies nettopp å dreie seg om en hermeneutisk / fenomenologisk kunnskapskonstruksjon i et livsverdensperspektiv, der intervjueren ikke er en nøytral observatør, men en aktiv aktør, og dermed også medskapende deltaker (Fuglsang, Olsen & Rasborg, 2013). Ifølge Walderhaug (2016), handler metodiske dialogiske samtaler om å stille gode spørsmål og være en god lytter. For at en skal kunne være tilstede ved å lytte, er det nødvendig at en legger sine egne følelser, tanker, og meninger til side, for å sette seg inn i den andres perspektiv, slik at en ikke alltid lar sitt eget dominere situasjonen (Helgeland, 2008). En kan legge dette til rette og skape en god stemning ved å unngå å konfrontere motsetninger i det de intervjuede har sagt (Thagaard, 2013). Det er forskernes ansvar å være lydhør, og for å skape en positiv atmosfære i løpet av intervjuprosessen. Ifølge Rubin & Rubin som nevnt i Thagaard (2013), handler det om å skape tillit mellom forsker og de som intervjues.

Forståelse er først og fremst å leve seg inn i, og rekonstruere, et annet individs sjeloliv eller psyke (Thomassen, 2006). Forståelsesprosessen presenteres som en samtale og et møte der relasjoner skapes. Ifølge (Østrem, 2012), er fenomenologi både metode, vitenskapsteori, og filosofi. Innenfor fenomenologien er man opptatt av den nære sammenhengen mellom subjektet og verden. Fenomenologien gir med andre ord muligheten til å løfte mindre sterke subjekter frem. I et kvalitativt intervju er samtalen og fortellingen det sentrale (Thomassen, 2006). Gjennom åpne samtaler vil det alltid være et narrativt element, hvor forskeren lytter til deres historier, mens forskeren samtidig prøver å forstå. Dialogen bidrar til å styrke utviklingen til mottakeren, som er åpen for alle mulige spørsmål, også de eksistensielle (Arnesen, 2004). I tillegg til åpenhet krever dialogen oppriktighet, dette ligger innfor omsorgens fenomenologi. I fenomenologiske undersøkelser fokuseres det på et subjektivt perspektiv, der det er den menneskelige erfaringen vi søker å forstå. I følge Husserl som ble

beskrevet i Thomassen (2006), kan kunnskap skapes ved en direkte opplevelse av helhetlige meningsbærende fenomener.

Fenomenologiske studier legger vekt på at vi må «gjennomføre en mest mulig utfyllende undersøkelse av hele den variasjonsbredden fenomenet kan oppleves i, som har siktemål å nå frem til det særegne ved fenomenet, det som forblir konstant på tvers av alle mulige variasjoner fenomenet essens eller vesen» (Thomassen, 2006, s. 84). Anvendelse av intervju som metode, gir grunnlag for å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2013). Ved at jeg tolker resultatene fra intervjudataene vil det bygge på min forståelse, som baserer seg på deltakernes beskrivelser av deres synspunkter, opplevelser og meninger rundt temaet. Deretter reflekterer jeg fra mitt eget ståsted, erfaringer og forståelser. Det kan gi nyanserte mønstre eller representere en alternativ forståelse (Thagaard, 2013). Til slutt knytter jeg resultatene til relevante teoretiske perspektiver. Ifølge Geertz som beskrevet i Thagaard (2013), presenterer forskeren sine beskrivelser enten i en tykk eller tynn beskrivelse. En tykk beskrivelse referer til utsagn om hva de personene vi studerer kan ha ment med sine handlinger, og er altså fortolkende. En tykk beskrivelse inkluderer både fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har, det kan også innebære et meningsaspekt. En tynn beskrivelse henviser til en beskrivelse utelukkende av det som observeres, og er altså deskriptiv. Jeg vil presentere mine beskrivelser i form av en tykk beskrivelse.

4.2 Kvalitativ metode

Målsetningen for bruk av kvalitative undersøkelser er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, hvor fortolkning har særlig betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Metoden egner seg ofte til å få fram en nyansert beskrivelse av temaet og til å avklare et uavklart tema nærmere (Jacobsen, 2015). Et fellestrekk for de fleste kvalitative undersøkelser er at dataene som analyseres, uttrykkes i form av tekst. Teksten kan beskrives utsagn, personers handlinger, perspektiver eller intensjoner (Thagaard, 2013). Tekstene kan være i form av notater fra observasjoner eller intervjuer. Kvalitativ analyse tar utgangspunkt i spesifikke materialer som intervjuer, observasjoner, dokumenter eller en triangulering, som er en kombinasjon av disse (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Hver type materiale gir forskjellige metodologiske betraktninger.

Min problemstilling er knyttet til forskning på relasjonen mellom lærer og elev. Slike relasjoner er et sosialt fenomen, og derfor egner det seg med en kvalitativ metode. I tillegg krever problemstillingen en metode som går i dybden, får fram nyanserte data, er sensitiv for

uventende forhold, og dermed åpen for kontekstuelle forhold som vanligvis krever konsentrasjon om få enheter (Jacobsen, 2015). Det er derfor jeg har valgt denne metoden, fordi jeg ønsker å studere sosiale fenomener og mennesker, og det er noe helt annet enn å studere døde ting som partikler eller atomer. Kvalitative metoder dreier seg om å gå i dybden, vektlegger betydningen, og har en spørrende holdning fra forskeren side (Thagaard, 2013). Repstad som nevnt i Thagaard (2013) skriver at «karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener enten ved en nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer» (s.17). Min studie omhandler sosiale fenomener, og er en eksplorerende studie som krever fleksibilitet (Jacobsen, 2015). Ved å gi rom for fleksibilitet, betyr det at problemstillingen kan endres i løpet av forskningsarbeidet etter hvert som jeg får vite mer. Vi analyserer data etter hvert som vi får dem inn, og ut fra denne analysen kan vi deretter endre den videre datainnsamlingen (Jacobsen, 2015). Derfor kan en kvalitativ metode gi større mulighet for å kunne endre både problemstilling, datainnsamlingsmetode og analyse i løpet av prosessen.

4.2.1 Intervju

Prosesen i den kvalitative metoden har som hovedmål å gi mening til en situasjon, i stedet for å søke objektiv sannhet som er fokuset ved kvantitativ forskning (Rabiee, 2004). I kvalitativ forskning er intervju med enkeltpersoner den mest brukte metoden (Thagaard, 2013). Hensikten med intervjuundersøkelser er å gå i dybden for å få en omfattende og fyldig informasjon fra intervjupersonene om hvordan hun eller han opplever sin livssituasjon, og hvilke perspektiver og synspunkter de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Det finnes tre ulike formater for intervjudesign innenfor kvalitative undersøkelser, ifølge Gall, Gall, and Borg som beskrevet i Turner (2010). Det er uformelt samtaleintervju, standardisert åpent intervju, og generelt intervju.

Jeg har valgt intervju som forskningsmetode for å kunne forstå de subjektive opplevelsene, for å finne ut hva respondenter tenker og mener. I et intervju som forskningsmetode ligger det prinsipper som er basert på subjekt-subjekt forhold mellom forsker og de personene som ble intervjuet (Thagaard, 2013). Det krever at jeg som forsker skal være til stede, siden det kan påvirke hvordan datainnsamlingen forløper. Ved å ha en åpen samtale gir det en fordel for forskeren, fordi personen kan følge intervjupersonens fortellinger om deres erfaringer og utdype temaer som hun eller han bringer opp, men som forskeren ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2013). Dette kan gi meg større innsikt i deltakernes beskrivelse ved at de engasjerer seg rundt temaet og gir meg en nyansert beskrivelse av temaet. Gjennom intervju

vil jeg som forsker få tilgang til verden slik den ser ut fra deres eget perspektiv (Thomassen, 2006). Slik at jeg kan få fram hvordan mennesker fortolker, oppfatter og konstruerer virkeligheten, og da får man alle de nyanser og variasjoner som ligger i ulike fortolkninger fra ulike mennesker (Jacobsen, 2015). Husserl, som beskrevet i Thomassen (2006), hevder at det er gjennom vår subjektive opplevelse av meningsfulle fenomener at vår umiddelbare adgang til verden rundt oss ligger. Dette er noe som skiller seg fra kvantitative metode der et spørreskjema med faste svaralternativer egner seg dårlig, fordi forhåndsinnstilte svar kan på dette stadiet forhindre uttrykk for andre potensielle svar (Rabiee, 2004). Husserl, som beskrevet i Thomassen (2006), skriver at «mennesker lever ikke i en verden av sansedata, men i en verden av meningsfylte fenomener» (s. 86).

4.3 Undersøkelsen

Jeg har brukt åpne individuelle intervjuer slik at respondentene kan føle seg komfortable med å svare på sensitive eller vanskelig spørsmål. Temaet som undersøkes er i utgangspunktet sensitivt for utvalget. Respondentene kan derfor gjennom denne formen, diskutere sine synspunkter privat med meg som forsker, og kan med dette effektivt generere svar, i motsetning til en fokusgruppe hvor det hadde vært vanskeligere for respondenter å snakke fritt (Roulston, 2011). Ved å ha individuelt intervju ansikt til ansikt, mener Wadel som beskrevet i Henriksen og Tøndel (2017), at både forskeren og respondenten har til hensikt å få innblikk i hvordan respondentene reflekterer og opplever sine handlinger. Ved individuelle intervju kan jeg som forsker gå i dybden og være nysgjerrig på respondentenes egne konkrete erfaringer med situasjonen hun eller han befinner seg i, som jeg ønsker å undersøke. Det vil tillate respondentene til å dele sine erfaringer og synspunkter fullt ut. Åpne individuelle intervjuer egner seg godt til å få fram enkeltpersoner perspektiv og fortolkningen av et eller annet fenomen (Jacobsen, 2015).

4.3.1 Utvalg av respondenter

Hvordan vi velger passende personer til intervjuene er avgjørende for innsamling av dataene (Jacobsen, 2015). Basert på min problemstilling valgte jeg å anvende kriteriebasert tilnærming, med forhåndsbestemte kjennetegn som blant annet stilling, kunnskap om fenomenet som skal undersøkes, og ikke minst personer som er interessert å dele sin kunnskap og erfaring.

Jeg valgte å benytte mitt nettverk gjennom PPT, hvor jeg hadde praksis i fjor høst, til å finne kandidater. Ettersom mitt nettverk besto mest fra barneskoler, var det naturlig å finne barneskolelærere som kandidater for denne undersøkelsen. For resterende kandidater som jeg

ikke fant gjennom mitt nettverk, så tok jeg kontakt med rektorene på barneskoler i ulike kommuner for bistand. Det var tenkt å intervju 4-6 kandidater fordelt på ulike barneskoler. Like viktig som å velge ut kandidater, bør gjennomføring av intervjuene med deltakerne skje i et behagelig miljø, der deltakerne ikke føler seg begrenset eller ukomfortable med å dele informasjonen (Turner, 2010). Derfor var det tenkt å gjennomføre intervju etter skoletid og i nøytrale møterom, eller hjemme, for å redusere forstyrrelser.

Jeg sendte ut en personlig e-post til 30 ulike rektorer ved barneskoler spredt rundt i Norge for å få tak i kandidater. Jeg hadde ikke tenkt at det skulle bli svært utfordrende for meg å finne dem, da jeg kun trengte få kandidater. Som følge av COVID-19 pandemien i Norge, gjorde det at barneskolene ble stengt, og lærerne måtte lage nye undervisningsopplegg, da all undervisning foregikk på digitale møteplasser hjemmefra. Dette førte til at mange av lærerne opplevde unormalt høyt arbeidspress som følge av pandemien, derfor ønsket de fleste rektorene å ikke pålegge dem ytterligere arbeidspress. Gjennom disse e-postene fikk jeg kun tak i én lærer som var villig til å delta. Men ved aktiv kontakt gjennom PPT, venner, naboer og sosiale medier, klarte jeg å finne tre andre kandidater. Dette tok lengere tid enn jeg forventet. Opprinnelig hadde jeg tenkt å gjennomføre intervju med seks barneskolelærere, men som følge av utfordringen måtte jeg endret antallet til fire kandidater. Dette ble også godkjent av min veileder, før jeg gikk videre med å analysere dataen.

Kandidatene kommer fra ulike barneskoler, og utvalget besto av tre kvinner og en mann. Jeg har valgt å anonymisere kandidatene, som dere vil se i kapittelet der jeg presenterer min analyse. Etter at jeg kom i kontakt med dem, planla vi tidspunkt for intervju og diskuterte det praktiske og tekniske ved å få gjennomført intervjuene på Skype.

4.3.2 Strukturering av intervju

Intervjuprosesser er krevende, og for meg som ikke hadde tidligere erfaring med denne type undersøkelse, måtte jeg på forhånd tenke igjennom hvordan jeg skal formulere gode spørsmål (Turner, 2010). Det å formulere gode spørsmål er også kjernen i intervjuprosessen (Thagaard, 2013). Jeg må tenke på hvordan spørsmålene kan stilles på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaet som ønsket å belyses, samt at de bidrar til å gi fylldige kommentarer. I et slikt åpent intervju unngikk jeg «hvorfor» og ledende spørsmål. Jeg startet med generelle spørsmål som innebar «hva, hvor, hvordan, hvem, og når», og deretter spørsmål om konkrete hendelser (Thagaard, 2013).

Eksempler på generelle spørsmål for å belyse problemstillingen min:

- Hva var det som motiverte deg til å bli lærer?
- Hvordan fokuserer du på ditt yrke som lærer?
- Hva er det mest utfordrende for deg som lærer i dag?
- Hvordan søker du kontakt med elever?

Intervjuguide ble utarbeidet og brukt under intervjuene, som ga meg en god oversikt over spørsmålene og temaene jeg ønsket å belyse. Samtidig hjalp det meg å holde meg fokusert. Dette vil sikre at vi kommer inn på de viktige temaene som vi ønsker å belyse (Jacobsen, 2015). Ifølge Henriksen og Tøndel (2017), er intervjuguiden og diktafonen artefakter som skal hjelpe forskeren med å spille ut sin rolle.

Det forelå informert samtykke fra de som ble undersøkt, og de skal delta frivillig i undersøkelsen (Jacobsen, 2015). Dette handler også om konfidensialitet, hvor forsker tar avveininger mellom de spørsmålene forskeren stiller og hvor personlige de er (Thagaard, 2013). Like viktig er det at de som deltar frivillig, har også krav på privatliv, som innebærer en frisone i deres liv, som de ikke kan dele i undersøkelsen (Jacobsen, 2015). I alle typer av empiriske undersøkelser som innebærer behandling av personopplysninger så skal det meldes til det Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I starten av dette prosjektet meldte jeg prosjektet inn til NDS. Jeg fikk det godkjent før jeg gikk videre med data innsamlingen. I forbindelse med godkjenningen laget jeg et informasjonsskriv som ble sendt til alle respondentene, hvor de måtte lese igjennom og signere samtykke. For publisering av rapporten vil jeg bruke anonymiserte navn på personene som ble intervjuet, for å få så realistiske og ærlige svar under intervjuene, samt for å unngå uheldige konsekvenser i etterkant. I noen tilfeller kan en forsker velge å erstatte de virkelige navnene på enkeltpersoner, organisasjoner eller innstillinger med aliaser (McClellan, Macqueen & Neidig, 2003). Det å unngå uheldige konsekvenser handler i stor grad om å vedlikeholde tillit mellom forskeren og intervjuobjektet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

For å skape en god relasjon mellom forskeren og respondentene var det viktig at jeg som forsker stilte et spørsmål om gangen, prøve å være så nøytral som mulig, selv om det kan være vanskelig (Thagaard, 2013). Å være nøytral handler om å unngå å vise sterke emosjonelle reaksjoner på deres svar og unngå å være dømmende. Derfor prøvde jeg å oppmuntre til svarene med å nikke med hodet. Ved hjelp av slike prober visste jeg interesse for det som blir sagt, og bidra til at intervjuobjektet ga meg mer informasjon. En slik

holdning, der forskeren viser sympati og støtte, bidrar til å skape en fortrolig situasjon (Thagaard, 2013).

Det var viktig for meg som intervjuer at jeg var forberedt på ulike situasjoner, som for eksempel at personen ikke vil svare på spørsmålene eller fikk en emosjonell reaksjon. I slike tilfeller er det viktig at vi bytter tema og prøver å håndtere situasjonen på en god måte (Roulston, de Marrais & Lewis, 2003). Jeg var også forberedt med oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk tak i best mulige svar fra deltakerne. Disse oppfølgingsspørsmålene skal hjelpe «respondenten til å sette i gang tankeprosessen» (Jacobsen, 2015, s. 150). Eksempel på et oppfølgingsspørsmål som jeg brukte var: «det var interessant det du sa der, kan du si noe mer om det?»

4.3.3 Gjennomføringen

Å samle inn data i form av ord innebærer at jeg som forsker etablerer kommunikative relasjoner med kandidatene (Jacobsen, 2015). Dette gir i store grad både nærhet og åpenhet mellom meg og kandidatene. Det er viktig at vi etablerer tillit mellom meg og kandidatene. Et særpreg ved intervju er å utvikle et tillitsforhold mellom forsker og de som intervjues. Intervjueren har ansvar for å være lyttende, utvikle tillit og tilpasse intervjusituasjonen til de innspill intervjupersonen bidrar med (Thagaard, 2013). Før gjennomføring av intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv til alle deltakerne, slik at de ble kjent med temaet. Samtidig ba jeg dem å kontakte meg hvis de lurte på noe om temaet, eller intervjuet, slik at det kunne etableres en god relasjon og tillit mellom oss. Jeg fikk tilbakemeldinger fra noen av kandidatene om at mitt prosjekt hørt interessant ut, og at de så fram til intervjuet. Med det anser jeg at de hadde tillit til meg og en god innsikt rundt teamet, som var til hjelp under intervjuene.

Det lot seg ikke å gjennomføre intervjuene fysisk på skolen, ettersom skolene på det tidspunktet var stengt på grunn av COVID-19 pandemi. Intervjuene foregikk ved bruk av videosamtale gjennom Skype. Ifølge Jacobsen (2015), foregår det åpne individuelle intervjuer vanligvis ansikt til ansikt, men det kan også skje via Internett, e-post eller telefon. Ved å anvende videosamtale, kan det medføre både ulemper og fordeler. Ulempen ved dette er for eksempel at jeg mister litt kontroll over intervjusituasjonen, ved at jeg for eksempel får ikke lest hele kroppsspråket til respondentene. Video- og lyd kvaliteten var noen ganger litt dårlig, og hakket litt, som gjorde at jeg måtte gjenta noen av spørsmålene. Samtidig må vi være klar over at det kan gi en svakere åpenhet og tillit, enn hvis det hadde foregått ansikt til ansikt (Jacobsen, 2015). Respondentene som følge av situasjonen i landet, var nå godt vant til å

bruke slike videosamtaler, og jeg oppfattet at det var en god åpenhet under samtalene. Fordeler med Skype, var nettopp at jeg får lettere tilgang til personene, ikke bare på grunn av geografi, men også fordi restriksjonene i landet stoppet oss i å møtes fysisk.

Gjennom intervju som forskningsmetode vil det alltid være snakk om ulike grader av åpenhet og struktur (Halvorsen, 2006). Åpenhet referer til hvor presist og fast temaet er for samtalen, mens struktur referer til om vi enten bruker intervjuguide, intervju spørreskjema, eller presenteres som et mer åpent tema. Det å være godt forberedt anses som det aller viktigste for å gjennomføre intervjuene (Jacobsen, 2015). Bruk av intervjuguide har gitt meg muligheten til å ha oversikt over temaene i løpet av intervjuprosessen, slik at jeg sørget for at vi kom inn på de viktigste temaene som jeg ønsket å belyse. I starten av intervjuprosessen presenterte jeg meg selv, mitt prosjekt og minnet dem om samtykke og at dette var anonymisert. Videre informerte jeg om hvor lang tid intervjuet ville ta. Opprinnelig skulle intervjuene foregå i ca. 75 minutter. Noen av intervjuene tok litt lengre tid siden kandidatene var engasjert og hadde mye å fortelle rundt temaet. Jeg fikk tillatelse å kunne benytte lydopptaker slik at jeg senere kunne spille av intervjuene for å få transkribert, ettersom den menneskelige hukommelsen er begrenset og ikke skapt for å lagre store mengder informasjonen gjennom samtaler (Jacobsen, 2015).

Jeg startet intervjuet med åpne spørsmål, blant annet om deres motivasjon til å bli lærer. Ved å stille åpne spørsmål heller enn snevre spørsmål kunne jeg få tak i det intervjuobjektene mener er viktig, mer enn det jeg mener er riktig (Jacobsen, 2015). En åpen samtale gir en fordel hvor jeg som forsker kan følge respondentens fortelling om deres erfaringer, og utdype temaer som hun eller han bringer opp, men som forskeren ikke hadde tenkt på. Det gir muligheten til å utforske åpent det informantene selv synes er viktig, og velge temaer selv. En åpen samtale kan «gi grunnlag for å presisere temaer som kan brukes i den videre undersøkelsen» (Thagaard, 2013, s. 97).

Jeg opplevde under intervjuene at relasjonene mellom meg og kandidatene baserte seg på nærhet og åpenhet. Selv om jeg ikke kjente de fleste fra før eller hadde møtt dem tidligere, så virket de allikevel avslappet og engasjert. De hadde kunnskapen om det psykososiale miljøet og relasjonen mellom lærer og elev. De var åpne og villige til å dele deres synspunkter og refleksjoner rundt temaet. Jeg avsluttet intervjuene på en mild måte, ved å spørre om de ville legge til noe som vi ikke har snakket om eller om de ønsket å utdype noe vi var innom. Med å ha åpen samtale fikk jeg inntrykk at alle deltakerne virket engasjerte og fornøyde.

4.4 Validitet og reliabilitet

Ettersom problemstillingen tar for seg relasjonen mellom to ulike grupper, altså elevene og lærerne, som skal undersøkes er det ikke sikkert at samme forskningsdesign vil gi en høy validitet og reliabilitet.

Reliabilitet handler om påliteligheten av forskningen som gjennomføres, som kan innebære at undersøkelsesopplegget, innsamlingen av data, eller analyse kan påvirke resultatet (Jacobsen, 2015). Reliabiliteten knyttes også til hvordan en kritisk leser vil bli overbevist om at kvaliteten på forskningen er utført både på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2013).

Påliteligheten vil derfor være avhengig av kvaliteten på jobben forskeren gjør med tanke på intervjuene og analysen av disse. Som forsker må jeg derfor klare å skille mellom informasjon fra feltarbeidet og mine egne kommentarer og vurderinger (Thagaard, 2013).

For å oppnå høy reliabilitet nevnes begrepet repliserbarhet, som innebærer at en annen forsker som benytter de samme metodene ville gi samme resultater (Thagaard, 2013). Ifølge Seale som er nevnt i Thagaard (2013), konkluderer han med at repliserbarhet er utfordrende å oppnå i kvalitative studier. Dette er fordi forskere som undersøker samme situasjon gjentatte ganger vil opptre ulikt, og møte kandidater som opptre ulikt, hvilket gjør det vanskelig å oppnå samme resultater. Forskere vil både reagere ulikt i møte med ulike deltakere, og i relasjon til den samme deltaker på forskjellige tidspunkter (Thagaard, 2013). Under denne datainnsamlingen foregikk intervjuene når lærerne var under hardt arbeidspress grunnet tvungen hjemmeundervisning til sine elever, ettersom landet vårt på nåværende tidspunkt har stengt alle skoler som følge av en global COVID-19 pandemi. Det vil kanskje gi noe ulike resultater, enn hvis intervjuene hadde blitt gjennomført under en normal periode hvor skolene var åpne, og lærerne muligens hadde hatt en roligere arbeidshverdag. For å øke kvaliteten på intervjuene har respondentene selv valgt tidspunkt og dag for når det egnet seg best å bli intervjuet, slik at de var mest mulig opplagte. Derfor må jeg som forsker knytte reliabiliteten til at jeg redegjør for framgangsmåten i prosjektet i stedet. Ifølge Thagaard (2013), innebærer argumentasjonen for reliabilitet at forskeren reflekterer over datainnsamlingens kontekst, samt hvordan relasjonen til de som deltar i prosjektet kan påvirke informasjonen som forskeren mottar. Under intervjuene prøvde jeg være åpen og vise interesse i det kandidatene fortalte. Videre prøvde jeg for å forholde meg rolig, men fortsatt engasjert, og tenkte over hvordan jeg skulle være kledd og bruke mitt kroppsspråk. «En som intervjuer som virker aggressiv og pågående, kan skape helt andre resultater enn en som virker uinteressert» (Jacobsen, 2015, s.

242). Jo større grad av åpenhet og evne til refleksjon en forsker har, desto bedre vil forskningens troverdighet bli.

Validiteten ved kvalitative undersøkelser innebærer vurdering av grunnlaget for tolkninger, knyttet til tolkning av data (Thagaard, 2013). Validering innebærer en kritisk drøfting av hvorvidt kilden er innstilt på å gi riktig informasjon. Informanter kan også ha ulike interesser som kan lede dem til å lyve (Jacobsen, 2015). Det kan være utfordrende å få et autentisk svar på flere av forskningsspørsmålene knyttet til hva de faktisk gjør i klassen rundt teamet relasjonsarbeid og psykososialt miljø. Det er en risiko for at respondentene vil svare på det de mener jeg vil høre, altså det de har lært i teorien under sin utdanning, heller enn å fortelle hva de faktisk gjør. I utgangspunktet må vi anta at lærere har vilje til å gi riktig informasjon, men vi må være klar over at informantene kan gi informasjon ut fra hvordan de ønsker å fremstå på en sosialt akseptert måte. Det vil også være til hjelp at respondentene er fra ulike skoler og kommuner. Det er viktig å basere datainnsamlingen ikke bare på en kilde, fordi «informasjoner fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet» (Jacobsen, 2015, s. 231). Når rapporten er ferdig, vil jeg sørge for å la deltakerne få gjennomsyn slik at de kan komme med tilbakemeldinger for å sikre gyldigheten. Deltakernes vurderinger og deres tilbakemeldinger kan også gi validitetssjekk når rapporten viser overensstemmelse med deres historier (Thagaard, 2013). Ifølge Lincoln og Guba som gjengitt i Koelsch (2013), beskriver medlemssjekken som et optimalt middel for å vurdere gyldigheten av en kvalitativ studie, fordi det første trinnet i mange kvalitative prosjekter er å forstå deltakernes verdensbilde grundigere.

4.5 Analyse av data

Det finnes ulike metoder og tilnærminger ved analyse av kvalitative data. Analytiske tilnærminger som (1) personsentrerte analytiske tilnærminger, (2) temasentrerte analytiske tilnærminger eller (3) kombinasjoner av analytiske tilnærminger, medfører ulike teknikker knyttet til hvordan forskeren foretar utforskning av dataene, og hvordan forskeren representerer ulike tolkninger av data (Thagaard, 2013). I denne prosessen vil jeg anvende temasentrerte analytiske tilnærminger som innebærer at vi utforsker de samme temaene med hver kandidat (Thagaard, 2013). I denne prosessen vil jeg analysere temaer på tvers av materialet, som innebærer at sammenligning av informasjonen fra alle deltakere. Dette kan gi en grundig og detaljert forståelse av hvert enkelt tema, belyst fra ulike kandidater (Thagaard, 2013). Jeg har valgt denne typen analyse, fordi den gir en detaljert og grundig forståelse av temaene i materialet som jeg ønsker å belyse.

Det innspilte talespråket fra intervjuene er hovedkilden til datainnsamlingen. Likevel vil refleksjon rundt intervjuet, innstillingene og observasjon av den ikke-verbale kommunikasjonen uttrykt av kandidatene gi en verdifull dimensjon til konstruksjon og analyse av data (Rabiee, 2004). Under analyseprosessen vil jeg først transkribere intervjuene, lese grundig igjennom intervjuenotatene, og deretter dele inn teksten i ulike kategorier som for eksempel ulike temaer, steder, hendelser eller tidspunkter, og klassifisere data ved å lage en systematisk koding i forhold til relevante kodeord. Bruk av matriser kan det gjøre enklere for meg «å få en oversikt over utsnitt av teksten fra deltakerne i en undersøkelse» (Thagaard, 2013, s. 182). Basert på dataene fra intervjuene kan jeg se etter tematiske sammenhenger mellom dem. Et kjennetegn ved en kvalitativ metode er ikke bare å forstå at fenomener henger sammen, men også å forstå hvorfor de henger sammen (Jacobsen, 2015). Kjennetegn ved temasentrerte tilnærminger «gir grunnlag for å studere sammenhenger mellom temaene» (Thagaard, 2013, s. 188).

Den siste fasen i prosessen er å tolke dataene som blir samlet inn. Dataene er nå klare for slutfasen i analysen. Dette innebærer kartlegging og tolking. En av oppgavene her er ikke bare å ta for seg de enkelte sitatene, men også å være fantasifull og analytisk nok til å se forholdet mellom sitatene, og koblingene mellom dataene, mer helhetlig (Rabiee, 2004). Tolkingsprosessen preges både av hvordan forskeren knytter begreper til teoretiske perspektiv, og de inntrykk forskeren får fra dataen. Forskerens kunnskap er avgjørende i denne fasen der forskeren «utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring» (Thagaard, 2013, s. 167).

5 Analyse

Som nevnt i metodekapitlet, anvender jeg en temasentrert analytisk tilnærming for å presentere intervjuene i denne delen. Vi har sett at temasentrerte analytiske tilnærminger innebærer at vi utforsker de samme temaene med hver kandidater (Thagaard, 2013). Ved å basere seg på de fem kategoriene som var i intervjuguiden, kan en klare å analysere samme tema for hver kandidat. Hovedresultatene vil derfor bli presentert i følgende fem temaer:

1. Bakgrunnen for valg av yrke
2. Profesjonalitet/klasseledelse
3. Samspill og relasjon
4. Psykososialt miljø
5. Lærernes skjønn

I kapitlet vil jeg bruke anonymiserte navn, disse er ført opp i tabellen under. Det kan være nyttig å se lærernes bakgrunn, slik som stilling, erfaring og utdanning, i sammenheng både under analysen og senere i drøftingen. Derfor er dette også listet i tabellen.

Navn	Trinn	Stilling	Erfaring	Utdanning
Ole	4. klasse	Kontaktlærer	20 år	Allmennlærer
Ida	2. klasse	Kontaktlærer	10 år	Allmennlærer
Kari	3-4. klasse	Språk- og leseveileder (tidligere kontaktlærer)	14 år	Allmennlærer
Ingrid	5-7. klasse	Lærer	2 år	Førskolelærer og master i pedagogikk

5.1 Bakgrunnen for valg av yrke

Min intensjon ved å stille generelle spørsmål om dem selv var å finne ut hvilke motiver de hadde for å bli lærer og hva de fokuserte mest på i deres yrket. I tillegg til hva som kan være utfordrende å jobbe som lærer i dag. Dette gir meg en innsikt i hvilken forståelse de har rundt prosjektets problemstilling.

5.1.1 Trives med å jobbe med barn

Alle lærerne svarte at det å jobbe med mennesker, samt at de er glade i barn, er deres største motivasjon for å jobbe som lærer.

«Å kunne bidra inn i læringsprosessen, det å få til slik at elevene mestrer livet sitt både nå og når de blir større. Det synes jeg er veldig givende, det å jobbe med mennesker, ikke på kontor» (Ida).

«Jeg trives med å jobbe med barn» (Ole)

«Jeg liker å jobbe med mennesker, jeg liker barn» (Ingrid)

«Jeg synes det er veldig morsomt å se når barna lærer, mestringsopplevelsen til elevene er kanskje det som motiverende meg mest» (Kari).

5.1.2 Relasjonsbygging

De spurte lærerne er opptatt av relasjonsbygging, ved at elevene skal være trygge og at de trives i klasserommet.

«Et godt klassemiljø er utgangspunkt. Det er å se at de trives, går til klasserommet med venner, og ser at de trives med å lære, og at de er sammen med andre barn» (Ole).

Ida og Kari mener det at relasjonsbygging er å bli kjent med elevene sine, som bør være fokuset for en lærer.

«Robuste klasserom, individuell tilpasning, og det viktigste er relasjon til den enkelte elev (...) relasjonsarbeidet handler om trygghet, nærvær, være til stede, ser dem, viser omsorg, og gir tydelig rammer» (Ida).

«Det viktigste man kan gjøre som lærer er å bli kjent med elevene sine. Relasjonsbyggingen som man jobber med fra dag en, er den viktigste jobben man gjør» (Kari).

5.1.3 utfordringer i hverdagen

Når det gjelder hva som er utfordringer ved å være lærer i dag, oppgir lærerne ulike svar. Ingrid jobber i en mottaksklasse som underviser barn med innvandrers bakgrunn, og det skaper problemer.

«De har nettopp lært seg norsk, slik at det blir jo en del utfordringer med språket. Når de ikke forstår norsk godt, oppstår det misforståelser innimellom» (Ingrid).

Kari mener at antallet barn en har undervisning for, kan være en utfordring for henne, særlig fordi hun ikke er kontaktlærer til noen av klassene.

«(...) det å skulle løse konflikter med barna er utfordrende når man ikke er til stede i rommet ofte nok. Når en ikke er kontaktlærer lenger, må man forholde seg til 450 barn, så derfor har

man på en måte ikke den samme relasjonen, og det blir da plutselig veldig vanskeligere (...) Når du har samme faget i tre ulike klasser, så kan du vite hva som fungerer hos to av dem, men du vet ikke sikkert om det lar seg gjennomføre i den siste klassen. Da må man lage et annet opplegg som er mer tilpasset og kan fungere. Man må nok gjøre en del justeringen» (Kari).

«Jeg sliter å få alle med alle i klassen, det er det som utfordrende, fordi det er alltid noen som er litt umotivert» (Ole)

«(...) det å klare å tilpasse undervisningen og se alle elevene i klassen, er utfordrende» (Ida).

5.2 Profesjonalitet/klasseledelse

I denne kategorien ønsker jeg å utforske deres syn på klasseledelse og hvordan det bidrar til å skape et positivt klima i klassen, med vekt på gode relasjoner. Vi ser på hvilke strategier lærerne har benyttet for å sikre felleskapet i klassen og samtidig hva de vektlegger i en undervisning.

5.2.1 Anerkjennelse

Anerkjennelsesbegrepet ble nevnt av alle lærerne gjentatte ganger, hvor de vektla respekt som viktig. Anerkjennelse betyr å akseptere, respektere at vi er forskjellige, og bidra til å skape trygghet hos elever.

«Respekt for hverandre, at man ser verdien at vi er ulike, får lov til å være til den man er»

«(...) akseptere og respektere elever som de er» (Ingrid).

«(...) det er som gjensidig tillitt forhold mellom begge parter» (Kari).

Videre poengterer lærerne viktigheten av å vise toleranse til hverandre og utvikle en felles forståelse om at man er ulike.

«Vi må være åpne på at vi er forskjellige, at vi har ulike styrke alle sammen, og vi må heie hverandre fram. Jeg tenker at når man er åpen om at vi er forskjellige, så opplever en at barn har større toleranse til hverandre. Når de har toleranse så vet de at de er forskjellige, da vil de ofte ha raushet med hverandre» (Kari).

Samtidig er hun også opptatt av å ha samlingsstund hver morgen.

«(...) slik at da får alle barna snakket om ting, at vi ser hverandre» (Kari).

Dette er også i likhet med, Ida, hvor hun er også opptatt av å ha samlingsstund. Ida pleier å ha samlingsstund både i lillefri eller før første friminutt.

«Hver dag samles vi i samlingskroken i lillefri eller før første friminutt, hvor vi snakker om hvordan vi kan være gode venner med hverandre og leke fint sammen med hverandre. Etter pausen, samles vi igjen, hvor vi prater om hvordan det gikk for hvert eneste leke-vennepar. Dersom det er vanskelig å løse problemene sammen, så spør jeg hvordan vi kan løse dette her?» (Ida)

Gjennom samlingsstunder som to av lærerne har nevnt, handler det om at elevene kan lære å lytte til hverandre, og respektere hverandres ulike synspunkter slik at hver enkelt kan ha rom for å uttrykke seg. Med andre ord; alle har sin historie.

«(...) sånn at alle barna får snakket om ting, at vi ser hverandre, at man er flink til å unngå å peke eller plukke ut barn som skal svare, men at alle blir på en måte trukket ut. Jeg synes det er viktig» (Kari).

Lærerne er opptatt av å anerkjenne elevene i form av både ord og kroppsspråk. Ved å hilse på elevene hver morgen, kalle elevene med navn, og å gi klem til elevene, viser lærerne at de gir omsorg til elevene, behandler elevene med respekt, og møter dem med vennlighet, slik at elevene føler seg sett og viser at lærerne bryr seg om dem.

«Det å se elevene er viktig. Det å ta imot elevene på en god måte på morgenen, motivere dem til at vi alle ser på hverandre, og sier hei. Det viktigste er at alle blir sett» (Ole).

«Det at lærerne har mye varme, klemmer, latter er tilgjengelig, og hilser på hverandre, handler om å yte omsorg» (Ida).

«(...) ved at jeg bryr meg om eleven, hilser på dem, bruker vennlige eller snilt kroppsspråk, Jeg prøver å være rettferdig slik at det skaper trygghet for elevene» (Ingrid).

Flere nevnte at deres syn på klasseledelse slik som humor kan bidra til å skape en god stemning i klassen.

«Jeg tuller litt med elevene, sånn av og til, både skaper en god stemning, men samtidig setter jeg også grenser, slik at det ikke blir for mye av det» (Ingrid).

Lærerne prøver å være et forbilde for elevene ved at de viser ulike former for anerkjennelse, slik at det kan gi grobunn for å skape en positiv elev-relasjon som igjen kan bidra til å skape et godt positivt klima i klassen.

5.2.2 Tydelighet

Deltakerne i denne undersøkelsen uttrykker at god klasseledelse handler om å være tydelig. Alle lærerne har et felles perspektiv om det å være tydelig, og som er svært viktig for dem når det kommer til klasseledelse. Lærerne viser viktigheten av det å ha regler i et klasserom, og for hvordan barn bør samhandle og være greie mot hverandre. Det handler om å sette grenser for hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt både når det gjelder de faglige og sosiale settingene.

«Jeg stiller tydelige krav til barna på hva som forventes av dem, og hvordan en skal oppføre seg i et klasserom» (Ole).

For Ida og Ingrid handler tydelighet om å gi klare beskjeder til elevene, og at en sier ifra hva de forventer av dem. De sørger for å ha tydelig struktur og rammer, og å være godt forberedt i forkant på hva elevene skal jobbe med i klassen.

«Tydelighet handler om å være i forkant, ramme inn de ulike aktivitetene vi skal gjøre, og være tydelig på hva jeg forventer fra elevene innenfor de ulike aktivitetene. Det handler også om å gi tydelig beskjed, som består av enkle ord og kortes mulig, slik at elevene kan få med seg beskjeden og klare å mestre det» (Ida).

«Tydelighet handler om at du sier ifra hva du forventer av elevene, samtidig så er du fleksibel der det er nødvendig» (Ingrid).

5.2.3 Variert undervisning

Å ha felles aktiviteter beskrives som en sentral del av lærernes arbeid, ved å tilrettelegge undervisningen. De ønsker å gi tilpassede oppgaver til hver enkelt elev, å gi en variert undervisning, og sørge for å ivareta felleskapet. De tre lærerne som har lengst erfaring trekker fram viktigheten av å ha en variert undervisning. Ved at lærerne tilrettelegger opplæringen med en variert undervisning, kan det bidra til elevens engasjement, de kan føle seg trygge på hverandre, og at de kan lære av hverandre.

«Variert undervisning må både være teoretisk og praktisk lagt opp slik at eleven forstår hensikten med undervisningen» (Ida).

«En variert undervisning går ut på å gi stasjonsundervisning, som handler om det å gi varierte oppgaver i en bestemt tid» (Kari).

«Vi lærere har et overordnet ansvar for at alle skal ha det bra, men klassen totalt sett har samme ansvar for at vi lærer. Det er felleskapstanken som ligger til grunn, at en er en del av

et fellesskap, og der hvor alle skal gjøre hverandre gode. Det er dette som ligger til grunn for mine valg» (Kari).

Ole er opptatt av å ha mye samtaler i undervisningen. Både Ole og Kari refererer til begrepet læringspartner, at elevene sitter to og to sammen i klasserommet. Ved å skape en læringspartner mener de at det kan bidra til å skape en trygghet i klassen.

«Vi har mange felles gjennomganger av temaer i klassen. Hvor vi har samtaler der vi drøfter problemstillingene, og har fokus på at en kan komme med ting som ikke nødvendigvis er helt riktig. Det skal være rom for å gjøre feil (...) læringspartner er at man skal snakke sammen, diskutere, og drøfte sammen. En skal bli enige med læringspartner eller finner ut hvorfor man er ikke enige (...) det handler også om å aktivisere elevene og samtidig vurdere elevene» (Ole).

«Læringspartner er når alle har noen å være sammen med. Læringsmessig er det viktig at alle har muligheten for å uttrykke seg, også må man tilpasse oppgavene selvfølgelig etter elevenes nivå» (Kari).

5.2.4 Læringsstøtte

Lærerne har ulikt syn på hvordan de skal gi læringsstøtte til elevene. Enkelte lærere er opptatt av å gi tilbakemeldinger til elevene i form av for eksempel faglige tilbakemeldinger og ros, for å skape et positivt klima i klassen. Både Kari, Ida og Ingrid nevnte at det å gi ros til elevene gir god læringsstøtte.

«(...) det er de små positive dryppene som gjør at elevene motiveres for å jobbe videre (...) det å gi vurdering underveis er mye viktigere for meg, enn å gi sluttvurdering. Vurdering underveis gir rom for læring, da kan vi jobbe dynamisk med læringsprosessen» (Ida).

«Når det gjelder fagligsett, så går jeg omkring i klasserommet og gir ros på det som er bra (...) det å lytte til elevene og høre på hva som har vært bra eller vanskelig, sånne små doser i hverdagen tenker jeg er viktig, både faglig- og sosialsett» (Kari).

«Skal en gi ordentlig ros, mener jeg at det er viktig at du må fullføre hele setninger på hva som gjøres bra, slik at det gir mening» (Ingrid).

Lærerne i denne studien er opptatt av å gi tilbakemeldinger til elevene, i form av ros eller samtaler med elevene.

Ole sitt syn på læringsstøtte er annerledes. Han mener at det å være til stede og være sensitiv, signaliserer støtte til elevene.

(...) å ha korte samtale med elever, spørre elevene hvordan det går med dem, være ute i friminuttene og observere, det viktig at de føler seg sett og hørt» (Ole).

5.2.5 Håndtering av atferd

Under spørsmålet som tar for seg utfordringer lærerne har i undervisningen, opplevde flere av deltakerne det spesielt utfordrende med elever som viser opposisjonell atferd i undervisningen. De definerer opposisjonell atferd som at elevene er utagerende, viser lite samarbeidsvilje, og velger å sabotere eller ikke liker lærernes sitt opplegg.

«Når jeg sier at de skal følge med, så fortsetter de med å lage forstyrrelser i timene, deretter sier jeg det gjentatte ganger før jeg handler. Jeg beskriver dem som lite samarbeidsvillig» (Ingrid).

«Det er ikke noe hyggelig når elevene er utagerende, velger å sabotere eller ikke liker opplegget ditt. Men da må man gå inn for å hjelpe disse elevene for å justere, både elevens atferd og undervisningsopplegget, slik at det passer bedre for dem» (Kari)

De trekker fram betydningen av å ha korte samtaler med elevene, ha dialog med dem, være en bevisst voksen, og iblant overse elevene når de viser opposisjonell atferd, for å ikke belønne slik atferd.

«Jeg må snakke rolig med dem, finne årsaker på hvorfor det blir som det blir, hva kan vi gjøre for å løse situasjonen, slik at det blir normalt igjen» (Ingrid).

I likhet med Ingrid mener Kari at det er viktig å lete etter årsaken til atferden hos barna, og invitere dem til samtaler.

«(...) hvis man klarer å se over problemet, ved at en prøver å se bakenforliggende årsaker, går ut av situasjonen litt, for så å se det utenifra, tenker jeg det kan hjelpe» (Kari).

«Det viktigste er at man snakker rolig, prater med både vanlig og vennlig stemme, kjeft og å være sint fungerer dårlig» (Ole).

«Ved å være en bevisst voksen, handler det om at jeg jobber med meg selv for å være rolig; oppfattes som rolig og puster rolig. Det er ikke alltid lett, fordi vi er jo bare mennesker, vi kan bli stresset og sint. Men å bli sint og streng, gjør at ting ofte bare blir vondt og verre (...) det handler om å bekrefte barnets følelser, det er viktig at du forstår at barnet er sint, slik at

barna føler seg sett (...) det er viktig at voksne klarer seg godt og lar seg være helt rolig, at en ikke lar seg affektere av atferden» (Ida).

Ved at lærerne inviterer elevene til samtale eller dialog handler det om at begge partnere er i et gjensidig forhold, der læreren ønsker å forstå den subjektive opplevelsen hos eleven og finne ut hva som kan være årsaker til det, men samtidig at eleven har mulighet til å uttrykke seg.

Lærerne vektlegger det å overse elevene som en strategi for de elevene som ikke følger med i en undervisningssituasjon. De fleste lærerne bruker det å overse som strategi for å ikke vie for mye oppmerksomhet til uønsket atferd, og dermed beholde fokuset på læreren og læringen.

«Jeg prøver i starten å overse, for det har også god effekt ved å heller gi de som er flinke en positiv oppmerksomhet» (Ida).

«Gi ros for de som får det til, prøver heller å overse de som ikke får det helt til, kanskje vil de gjøre det som må til for at de skal få ros» (Ole).

«Den første runden så prøver jeg å ignorere det, late som at det ikke skjer, fortsette undervisningen med å overse, og heller rose den atferden som er til stede som en vil ha det, også må man jo prøve å holde hodet kaldt» (Kari).

5.3 Samspill og relasjon

I denne kategorien prøver jeg å få innsikt i lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen.

5.3.1 Lærer-elev relasjon

Deltakerne oppfatter at de har gode relasjoner med alle elevene til tross for at noen elever kan være vanskelig å komme i godt samspill med. Det handler om hva de gjør i praksis for å kunne endre relasjonen for å skape en god relasjon med alle elever.

«Jeg har veldig gode relasjoner til alle elever i mine klasser, men det er noen som en må jobbe mer med (...) de elevene som kanskje er litt utagerende og utfordrende, er det ekstra viktig å jobbe hardt med for å få til en god relasjon (...) jo bedre relasjonen du har til de barna som opponerer, jo lettere blir den jobben og finne gode løsninger» (Ida).

«Noen elever har jeg et godt samspill med, men det varierer fra elev til elev. Mens med andre kan det være vanskelig å komme i godt samspill med» (Ingrid).

5.3.1.1 Den voksnes ansvar

Deltakerne i denne studien opplever at noen elever kan være vanskeligere å etablere et samspill med. De er enige om at det er voksens ansvar for at relasjonen skal kunne endres. De understreker viktigheten av økt voksentetthet, jevnlig elevsamtaler, og dialog.

«Du har noen barn som er veldig lett å like og veldig lett å få gode relasjon til, andre barn kan være litt vanskeligere bli glad i (...) det gjelder å ha tett relasjon, god relasjon til både elevene og foreldre, mye dialog, tett med elevsamtaler, hyppige telefoner hjem, informasjonsflyten er veldig god og vi som voksne må hjelpe til med det som elevene må jobbe ekstra hardt med» (Ida).

«Det handler om rett og slett øke voksenkontakten, at en gjør noe positivt sammen, å være tett på den eleven som sliter med samspillet» (Ole).

Kari refererer til tidligere erfaringer, fra da hun var student og hadde praksis. Hun syntes de erfaringene var veldig viktig å ta med seg videre som lærer.

«Det er viktig at man gir litt av seg selv for at du skal bli kjent med barn, men barn skal jo også bli kjent med deg, når du bli kjent med han, blir eleven også kjent med meg, da oppdager jeg helt nye sider av ham, så fikk vi helt nytt samspill (...) viktigheten å få et ærlig samspill er at vi har sammen følelser (...) når du blir veldig godt kjent med din elev, så ser du helt nye sider ved dem og du vil på en måte bli tvunget til å se gode sider av det, ikke bare alltid det bråket som de lager i klasserommene» (Kari)

«(...) jeg spør han om privatlivet, om hvordan det er i Thailand, da begynner han å åpne seg for å snakke med meg, han var veldig sjenert og trekker seg unna og sier ikke mye (...) det tok jo mange måneder før jeg klarte å få kontakt og skape en god relasjon med han. Jeg klarte det til slutt. Det kreves mye av lærere, man må jobbe hardt med seg selv» (Ingrid).

Med disse utsagnene oppfatter jeg at lærerne er villige til å sette av sin tid til å kunne endre relasjonen i en positiv retning. De er tålmodige, står på og ikke gir opp. De bryr seg om elevene sine. De skjønner hva som kreves for å være lærer i dag.

5.3.1.2 Trygt klassemiljø

Deltakerne i denne studien påpeker viktigheten ved å bygge en god relasjon til elevene.

Trygghet ble nevnt gjentatte ganger i løpet av intervjuene, under ulike spørsmål som ble stilt.

Trygghet ble omtalt som at det ligger til grunn for å etablere en god lærer-elev relasjon. Det knyttes til et trygt klassemiljø.

«Det viktigste er jo at det skaper trygghet i klassemiljøet hvis læreren har gode relasjoner til alle elevene sine» (Ole).

«Man kommer ingen vei uten det å bygge en god relasjon (...) har du veldig gode relasjoner til elevene så kan du egentlig få dem til å gjøre mye. Så hvis du har en god relasjon, opplever jeg at det å lage avtaler med elevene er veldig effektivt. Da kan en tilpasse oppgavene eller arbeidsmengden både med tanke på deres nivå, men også i forhold til utholdenheten til eleven» (Kari).

«For å få til læring så må elevene kunne være trygge og ha det godt, er du utrygg, stresset, eller sint er det ikke lett å ha roen i seg, til å lære» (Ida).

«Hvis gode relasjoner mellom lærer og elev er bra, så smitter det videre til resten av klassen» (Ingrid).

Gjennom sine utsagn illustrerer lærerne viktigheten ved å bygge en god relasjon mellom lærer og elev, og at det kan ha betydning for å skape både trygghet og læring i klasserommet. Et trygt klassemiljø er en forutsetning for et godt psykososialt miljø, som nevnt i teori- og litteraturkapitler

5.3.1.3 Kommunikasjon med elever

Lærerne oppgir ulike måter å kommunisere med elever på, både i og utenfor en undervisningssituasjon. De trekker fram viktigheten av å benytte samtaler, blikk, og bruk av ispinner. Ispinner i denne sammenheng er når læreren setter elevenes navn på hver sin ispinne, hvor læreren trekker en tilfeldig ispinne. Den eleven som ble trukket, skal da svare på oppgaven eller komme med sine meninger. De ulike strategiene lærerne benytter, har til hensikt å kunne opprettholde deres relasjon. Bruk av ispinner nevnes av lærerne som et mulig virkemiddel for å kommunisere med elever i klassen. Det har til hensikt å gjøre det mer rettferdig for elevene med tanke på de som ikke får sagt så mye i klassen.

«Når en trekker fram personen som skal svare (...) ved bruk av ispinner og læringspartner, har elevene fått muligheter for å kunne uttrykke seg, begrunne deres meninger, og rom for å gjøre feil. Det blir på en måte jevn sirkulasjon slik at alle får delta. Det skaper trygghet i gruppa, det er kjempeviktig» (Kari)

«Alle barn skal ha mulighet til både å svare på spørsmålene og fortelle om hvordan friminuttene har gått» (Ole).

Med en slik tilnærming viser lærerne at de ønsker at alle elever skal få rom til å kunne uttrykke seg, og begrunne sine synspunkter uten at de skal bli latterliggjort, mens de andre har ansvar for å lytte.

«Å ha korte elevsamtaler, lytte på barn, høre om hvordan det går i dag og hvordan har du det (...) slik får jeg muligheten til å ha oversikt over alle elevene mine, hvordan har de det, hva de tenker om dagen. Slik snakker jeg med elevene flere ganger i uka» (Ida).

Kari bruker hilsninger i det daglige, og forsøker å høre hvordan elevene har det. Hun mener at å se elevene i ulike settinger er viktig.

«Å bli kjent med dem på flere arenaer også når man har utetid med dem, og spesielt at en er flink til å legge til rette for lek for, og at en som lærer tørr å være med på leken» (Kari).

«Et tydelig kroppsspråk som viser at du er en snill lærer, smiler og sier hei med elevenes navn (...) siden elever kan tolke ditt kroppsspråk, må en være bevisst på sin egen stemmebruk, og hvordan jeg beveger meg slik at jeg har blikket til alle elevene, slik at alle føler seg sett og hørt» (Ingrid).

Lærerne er opptatt av at de skal se elevene i klassen, og de har brukt ulike tilnærminger for å ha oversikt over både gruppen og hvert individ.

5.3.2 Felles opplevelser

Under temaet tilrettelegging for en felles opplevelse så svarte lærerne at de var opptatt av å kunne oppnå en god relasjon med alle elever, og elevene seg imellom, for å sikre felleskapet. Lærerne understreker betydningen av å gjøre noe gøy sammen med alle elever gjennom lek. Dette handler om å skape et inkluderende samspill som har til hensikt alle kan delta.

«Vi leker mye (...) Vi kan ha pauser hvor vi stort sett leker, hvis vi har doble timer eller to skoletimer etter hverandre, der vi mellom timene har en lek. Det er egentlig gjennom leken som gjør at vi kan leke sammen i klasserommet. Spilleleker som vi kaller det. Det er stort sett det jeg vektlegger under felles opplevelser» (Ole).

«Det å kunne danse sammen, å være ute å spille ball sammen, at klassen gjøre ting i lag, det er det som skaper felles opplevelser, det er viktig» (Kari).

Ida legger også vekt på lek siden hun jobber med de små klassetrinnene. Hun er opptatt av at elevene har lekevenner.

«(...) jeg trekker to og to i klassen som skal leke sammen i de første friminuttene. Det handler om modellering, hvordan de er gode venner, medmennesker, bryr seg om hverandre. Det er god styrke for klassemiljøet og relasjonene elevene imellom, som også gjør meg trygg» (Ida).

«Lekegrupper er at alle elever får muligheten til å komme med forslag om hvilke type lek de har lyst til, slik at alle er inkludert i leken, og at alle har noen å leke med» (Ingrid).

Med disse utsagnene har vi sett at lærerne bryr seg om barnets verden ved å tilrettelegge gjennom lek. Leken er en del av barnets liv som skal ivaretas. Det handler om å være til stede med barna og gjøre noe i fellesskap, som kan være en styrke for å vedlikeholde en god relasjon.

5.4 Psykososialt miljø

I denne kategorien ønsker jeg å få innsikt hvordan lærerne mener hva et godt psykososialt miljø betyr i en skole sammenheng. Videre hvordan lærerne kan bidra til å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen, og hvilke tiltak gjøres på deres skoler. Til slutt hva betyr inkludering for lærerne.

Det var flere spørsmål rundt dette temaet som lærerne ble spurt om, hvor det var utfordrende å få gode og utdypende svar. Felles for alle spurte var at de hadde samme verdigrunnlag; at det skal være et trygt miljø for alle. De nevnte dette gjentatte ganger. Både barn og voksne skal være trygge når de er på skolen, de hadde nulltoleranse for krenkelse eller mobbing.

«Psykososialt miljø går ut på at en slipper å være redd for å bli trakassert verken fysisk eller verbalt» (Ole).

«(...) hvor alle tørr å være seg selv, der alle kan komme slik de er» (Kari).

«Godt psykososialt miljø henger veldig sammen med gode relasjoner til barna, og barna imellom. Handler om det medmenneskelige og mellommenneskelige som ligger til grunn» (Ida).

«(...) oppleves når en er i harmoni, god stemning, det er bra for helsa og at folk liker å være der» (Ingrid).

5.4.1 Gode rollemodeller

Lærerne uttrykte betydningen av å være snill og greie mot hverandre. Fokus på vennskap og viktigheten med å vise toleranse blant elevene, kom fram i intervjuene. De spurte brukte ulike tilnærminger på hvordan de utøvde dette i praksis.

Ole refererte til bruk av sosiogram hvor de hadde sosiale mål hver måned. Dette var i tillegg til jevnlig klassemøter og elevsamtaler som de hadde.

«Vi har sosiale mål hver måned som elevene jobber med, slik som hvordan vi skal forholde oss til hver andre på skolen, at det skal være litt orden, og hvordan vi hilser til hverandre. Passe på at andre ikke går alene også videre» (Ole).

Kari refererte til betydningen av rom for åpenhet.

«Å tåle at vi er forskjellige, og at det er forskjellene som gjør at det er spennende å være sammen med hverandre, og derfor er vi forskjellige» (Kari).

Mens Ida og Ingrid refererte til betydningen av å være en god rollemodell for å skape et godt psykososialt miljø.

«Det viktigste er at jeg er en god rollemodell, og at alle vi voksne er gode rollemodeller» (Ida)

«Jeg må være en god rollemodell, som innebærer at jeg lytter på elever, forstår dem, gir god stemning, rettferdig, sørger for at elever viser empati til hverandre, samarbeider slik at det kan smitte videre i klassen, og til slutt skaper et godt klassemiljø» (Ingrid).

Ida er også opptatt av at barn skal få opplæring i livsmestring og psykisk helse.

«Livsmestring er hovedpunktene (...) bruker noe som heter røde og grønne tanker. Røde tanker er de negative tankene, mens grønne tanker er de positive tankene. Vi prøver å gjøre røde tanker om til grønne tanker og lære seg strategiene for det. Med en slik opplæring lærer barna det å være gode medmennesker, hvordan forstår seg selv det blir kanskje riktig» (Ida).

5.4.2 Skolens tiltak

Ettersom det var ulike skoler som deltakerne representerte, var det ulike tiltak som ble tatt i bruk for å sikre et godt psykososialt miljø på deres skole. Slike tiltak kunne være fellessamlinger for alle på skolen, eller ulike programmer slik som kampanjer eller ekspedisjon.

«Skolen min har et tiltak som heter; Trivsel ledere, som går ut på at enkelte barn, som er valgt ut fra ulike kriterier fra 4-7 trinn, kommer på kurs for å lære seg ulike leker. Disse tar de så med seg ut i skolegården der de blir ledere for leken, slik at de kan ta med seg de andre barna på lek» (Ida).

«(...) vi har ulike kampanjer som går på tvers av skolen, i tillegg til fellessamlingen (...) kampanjer som går ut på å jobbe med språkbruk, det er mye stygt språk bruk i skolegården» (Kari)

To av de fire nevner at deres skoler har fellessamlinger for alle elever og ansatte. En annen skole som Ingrid jobber på, har også et ekspedisjonsprogram:

«(...) hvor læreren bruker grønn vest og går rundt for å sjekke om elevene har det bra, samtidig være med elevene, og veilede dem til å inkludere hverandre i leken og klassen» (Ingrid).

Deres utsagn uttrykker at skolene gjør et forsøk på å skape et godt psykososialt miljø, slik at de reduserer barn føler seg utenfor, og de vektlegger betydningen om inkludering.

«Vi har statistikk som viser at i det siste, så har vår skole lavere andel barn som føler seg utenfor på skolen» (Ida).

«(...) slike tiltak skaper en god stemning, harmoni og godt klassemiljø» (Ingrid)

5.4.3 Inkludering

Deltakerne beskriver at inkludering handler om at alle skal få være med.

«De føler seg ikke utenfor, man ser hver enkelt elev, og at elevene føler seg trygge» (Ingrid).

«Gjør alt man kan for at alle skal kunne være med» (Ida).

5.4.4 Tilpasset undervisning

Alle lærerne som ble spurt i undersøkelsen var opptatt av å sikre felleskapet. De hadde ulike tilnærminger for å legge dette til rette, som blant annet gjennom variert undervisning og tilpassede oppgaver, slik at elevene kan oppleve mestring. Å plassere elevene i mindre grupper har også enkelte lærer vektlagt i større grad.

«Tar det i mindre grupper, også velger jeg ut ifra hva de er flinke til fra før, når du ser hvilke nivå de er i, så tilpasser du nivået som elever er i» (Ingrid).

"Å justere undervisningen sin til de barna, i tillegg til å bruke tid på elevsamtalen for å justere seg inn på elevenes kunnskapsnivå (...) samt at vi kjører egne kurs i akkurat det temaet der hvor vi ser barn holder på å falle av lasset» (Kari).

«Ved bruk av læringspartner, drøfter elevene og da må de være aktive med læringspartner for forhåpentligvis kan de lære noe av læringspartner. Da vet hvem man hvem som strever med

det faglige, så de får ofte mer oppmerksomhet til å begynne med. Jeg bruker ekstra tid på disse elevene» (Ole).

Ida sørger for en tett oppfølging, der hun sjekker innom elevene ofte, og tilpasser oppgavene.

«(...) de får variasjon i skriving ved at de kan få muligheten til å ta inn ting istedenfor å skrive, jeg ser litt på barnet for å finne individuelle tilpasninger som gjør at det funker. Jeg legger opp til en variert skolehverdag sånn at jeg ser alle på et eller annet tidspunkt, det er viktig. Stimulering blir gjennom å tilpasse opplæring der de er og på hva de interesserer seg for» (Ida).

Gjennom utsagnene deres ser vi at de er engasjerte i barnets utvikling. Lærerne bryr seg om elevenes sitt kunnskapsnivå, de tar elevens læring på alvor. Det handler også om elevmedvirkning, slik at barn får muligheter å oppnå sitt potensiale ved at lærerne tilrettelegger for tilpasset opplæring.

5.5 Profesjonelt skjønn

I den siste kategorien ville jeg få innsikt om hvilke verdier som ligger til grunn for deres profesjonelle skjønn. Hvilke pedagogiske grunntanker har lærerne som de legger vekt på ved deres profesjonsutøvelse. Når jeg stilte dette spørsmålet, brukte lærerne litt tid på å svare. Lærerne hadde ulike tanker rundt teamet.

«Hvis man skal lære noe, så må man første være interessert, må man være konsenteret, også må man repetere, da må man gjøre noe eller så er det vanskelig å lære (...) learning by doing,» (Ole).

«Den felles tankegangen som ligger til grunn hos meg, det er det litt sosialkonstruktivisme at man lærer best i samspill med andre» (Kari).

«Vi skal ha respekt for at vi er ulike, fordi barna er ulike. Raushet er med varme og glede» (Ida)

«Når lærerne har en anerkjennende holdning inni seg, som er ryggsekken, så er det veldig bra for elevene» (Ingrid).

5.6 Oppsummering av analysen

Fra analysen kan vi raskt oppsummere følgende:

- Lærerne har klare intensjoner om relasjonsbygging
- Fokus på anerkjennelse for å skape et positivt klima i klassen
- Viser tydelighet ved sin klasseledelse
- Tilrettelegger for fellesaktiviteter gjennom en variert undervisning
- Læringsstøtte i form av ros og tilbakemeldinger
- Bevissthet rundt håndtering av atferd
- Kommunikasjon mellom lærer- elev gjennom elevsamtaler og dialog

I neste kapitel vil jeg drøfte videre analysen opp mot forskningsspørsmålene i oppgaven.

6 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg om datamaterialet i analysen kan være i samsvar med det som er presentert i teorier og forskningslitteratur som gjennomgått i denne oppgaven, for å se om den kan svare på prosjektets problemstilling. Drøftingen vil være inndelt basert på forskningsspørsmålene i studien, og derfor ikke følge samme kategorisering som vi gjorde i analysen. Dette er hensiktsmessig, fordi vi så at flere av begrepene ble nevnt på tvers av teamene, og gir oss på denne måten en bedre sammenheng. Gjennom typologi, kan få vi særpreg av sammenhengene mellom de ulike kategoriene vi har inndelt i materialet (Thagaard, 2013).

Forskningsspørsmålene i studien er som følger:

1. Hvordan bruker lærerne relasjoner for å skape et godt psykososialt miljø?
2. Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for å sikre felleskapet?
3. Hvilke refleksjoner har lærerne over begrepene psykososialt miljø og inkludering?

6.1 Hvordan bruker lærerne relasjoner for å skape et godt psykososialt miljø?

I dette forskningsspørsmålet har jeg fått innsikt hos deltakerne om hvordan relasjoner brukes til å skape et godt psykososialt miljø. Disse faktorene skal vi nå se nærmere på.

6.1.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse begrepet var det som ble mest vektlagt når det kommer til lærernes holdninger i møte med elever og forståelsen ved å bygge relasjoner. Begrepet anerkjennelse var det mest gjentatte i løpet av intervjuene. Anerkjennelse innebærer det å akseptere, respektere for at vi er forskjellige, og at man skal få lov til å være den man er. Begrepet anerkjennelse beskriver det mellommenneskelige forholdet som innebærer et gjensidig møte mellom subjekt-subjekt forhold (Helgeland, 2008).

Analysen som presentert viser at lærerne bruker ulike former av anerkjennelse, både ord og kroppsspråk for å skape et godt psykososialt miljø. De mener det skaper trygghet for elevene, og samtidig gir det elevene tillit til dem som lærer. Dette er i tråd med den eksistensielle filosofien som jeg har nevnt i teoridelen. I eksistensiellfilosofien som baseres seg på det mellommenneskelige relasjonen ligger det respekt og anerkjennelse til grunn for alt samspill mellom lærer og elev (Bergkastet et al., 2019). Eksempler på de ulike formene for anerkjennelse som de tok i bruk i møte med elevene var:

- hilse på elvene når de ble møtt

- øyekontakt og blikk
- håndtrykk
- smil
- kalle elevene med navn
- lytte og vise interesse

Det å hilse til elevene når du møter dem, øyekontakt, håndtrykk, smil, kalle elevene med navn og viser interesse og lytte er uttrykk for anerkjennelse (Bergkastet et al., 2019).

En anerkjennende væremåte bærer preg av både gjennom holdninger og språk, til å være i stand til å bygge en relasjon, og et eksistensielt møte med barnet (Bergkastet et al., 2019). Det handler om at den voksne skal fremstå som en autentisk. Det innebærer blant annet stemmeleie til den voksne, deres intensitet, ansiktuttrykk og kroppsholdning er i likhet med det følelsesuttrykket og budskapet en formidler. Resultatene fra analysen viste oss at lærerne var bevisst på sitt eget kroppsspråk og var reflektert over av at barn kan tolke deres kroppsspråk. Med andre ord lærerne må være klar over sin egen uttrykksform. De nonverbale signaler som blikk, smil blir tolket av elevene (Bergkastet et al., 2019).

«Et tydelig kroppsspråk som viser at du er en snill lærer, smiler og sier hei med elevenes navn (...) siden elever kan tolke ditt kroppsspråk, må en være bevisst på sin egen stemmebruk, og hvordan jeg beveger meg slik at jeg har blikket til alle elevene, slik at alle føler seg sett og hørt» (Ingrid).

«Ved å være en bevisst voksen, handler det om at jeg jobber med meg selv for å være rolig; oppfattes som rolig og puster rolig» (Ida).

En anerkjennende holdning betyr det å lytte til hva elevene føler og tenker, uten å være dømmende eller fordomsfull (Bergkastet et al., 2019). Lærerne i studien forsøker å være anerkjennende, men det er vanskelig ut ifra datamaterialet å se om lærerne faktisk klarer dette uten å være dømmende. De gir allikevel forsøk på å være gode rollemodeller for sine elever, og vise toleranse i møte med andre. Buber mener at det etiske handler ikke om et sett handlingsregler for hvordan å behandle andre mennesker, men en kvalitativ væremåte å møte den annen (Buber, 2003).

«Det viktigste er at jeg er en god rollemodell, og at alle vi voksne er gode rollemodeller» (Ida)

«Jeg må være en god rollemodell, som innebærer at jeg lytter på elever, forstår dem, gir god stemning, rettferdig, sørger for at elever viser empati til hverandre, samarbeider slik at det kan smitte videre i klassen, og til slutt skaper et godt klassemiljø» (Ingrid).

Noen av lærerne vektlegger også betydningen med samlingsstunder slik at den enkelte kan ha et rom for å kunne uttrykke seg uten at de blir latterliggjort. Der lærer de å lytte til hverandre, respektere andres synspunkter som kan styrke evnen til å utvikle empati til hverandre og vektlegger turtaking.

«(...) sånn at alle barna får snakket om ting, at vi ser hverandre, at man er flink til å unngå å peke eller plukke ut barn som skal svare (...) Jeg tenker at når man er åpen om at vi er forskjellige, så opplever en at barn har større toleranse til hverandre (...) da vil de ofte ha raushet med hverandre» (Kari).

«Hver dag samles vi i samlingskroken (...) hvor vi prater om hvordan det gikk for hvert eneste leke-vennepar. Dersom det er vanskelig å løse problemene sammen, så spør jeg hvordan vi kan løse dette her?» (Ida)

Dette er i likhet med dialogen som innebærer tilstedeværelse, kontakt og turtaking slik at den enkelte erfarer å være lyttet til (Arnesen, 2004). Dette kan gi betydning for hvordan elevene opplever relasjonen med sin lærer i skolehverdagen. En god lærer-elev relasjonen har stor betydningen for at elevene klare seg videre i livet, forskning viser blant annet hos Pianta som nevnt i Ogden (2015), at elever lærer bedre når de har et godt forhold til sine lærere som viser vennlighet og forståelse.

Anerkjennelse begrepet assosieres også med ros og nærvær. De fleste lærerne vektlegger betydningen ved å gi ros til elevene direkte og tilbakemeldinger underveis. For lærere handler det om å gi tilbakemeldinger som innebærer å gi konkrete tips og råd (Bergkastet et al., 2019). Lærernes tilbakemeldinger og ros kan bidra til at elevene føler seg verdifulle. Deres tilbakemeldinger skal være tydelig og gi elevene mulighet til å forberede seg slik at det bidrar til læringsfremmende, men derimot dersom deres tilbakemelding virker utydelig, vil det være frustrerende for elever og det kan bidra til læringshemmende (Bergkastet et al., 2019).

Analysen viser oss ikke om tilbakemeldingene som gis, oppfattes tydelige av elevene, det er derfor vanskelig å si om lærernes tilbakemeldinger oppfattes som læringsfremmende for elevene.

6.1.2 Relasjonsbygging mellom lærer-elev

Resultater fra analysen viser oss at lærerne vektlegger gode relasjoner til elevene sine. En av disse var også tydelig på at et godt psykososialt miljø avhenger av gode relasjoner til elevene. Relasjonen mellom lærer og elev er beskrevet i forskningslitteraturen som det aller viktigste middelet for å sikre elevers trivsel, trygghet, mestringsfølelse, samt forebygging av mobbing (Eriksen & Lyng, 2018). Trygghet har blitt nevnt gjentatte ganger i løpet av intervjuene, som de mener ligger til grunn for å etablere en god lærer-elev relasjon. Et trygt klassemiljø er en forutsetning for et godt psykososialt miljø som nevnt både i teori og forskning. Et trygt skolemiljø kjennetegnes ved at elevene trives på skolen, og at de ikke opplever, mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering (NOU 2015:2, 2015).

«Det viktigste er jo at det skaper trygghet i klassemiljøet hvis læreren har gode relasjoner til alle elevene sine» (Ole).

«det viktigste er relasjon til den enkelte elev (...) relasjonsarbeidet handler om trygghet, nærvær, være til stede, ser dem, viser omsorg, og gir tydelig rammer» (Ida).

Gode relasjoner bidrar også til å håndtere enkelte elevenes følelser eller uønsket atferd på en god måte, for å unngå at deres atferd kan utvikle seg og gå utover andre elever (Eriksen & Lyng, 2018). Resultatene viser betydningen at en god relasjon må være på plass for å finne gode løsninger.

«(..) jo bedre relasjonen du har til de barna som oppjonerer, jo lettere blir den jobben og finne gode løsninger» (Ida).

Det å være en bevisst voksen har de fleste lærerne vektlagt i større grad når elever viser en opposisjonell atferd i klassen. De vektlegger betydningen av å ikke bli sint eller kjeft på barna, fordi de mener at det fungerer dårligst. Ved at en voksen er bevisst sine holdninger og handlinger i relasjon til det enkelte barn, bidrar det til å skape barnets identitet, for hvordan barnet oppfatter seg selv og andre i felleskapet (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). En må være bevisst på egne reaksjoner og reaksjonsmønstre gjennom møte med andre mennesker.

«Det viktigste er at man snakker rolig, prater med både vanlig og vennlig stemme, kjeft og å være sint, fungerer dårlig» (Ole).

«Jeg må snakke rolig med dem, finne årsaker på hvorfor det blir som det blir, hva kan vi gjøre for å løse situasjonen, slik at det blir normalt igjen» (Ingrid).

«(...) det er viktig at voksne klarer seg godt og lar seg være helt rolig, at en ikke lar seg affektere av atferden» (Ida).

I analysen så vi at noen av lærerne hadde utfordringer med å bygge relasjoner til noen av sine elever. De har et felles perspektiv på at det er den voksnes ansvar for at relasjonen skal kunne endres. Forsknings viser at en god relasjon mellom lærer-elev har stor betydning for det psykososiale miljøet. Flere undersøkelser blant annet Major, Mathisen som ble beskrevet i Eriksen og Lyng (2018), viser at det å jobbe med å utvikle en god relasjon har stor betydning for det psykososiale miljøet. Ifølge Arnessen, Ogden, og Sørli som beskrevet i Eriksen og Lyng (2018), relasjonsbygging handler om ansvarlige voksenpersoner som viser interesse, gir ros og bygger tillit. Lærerne vektlegger betydningen med voksentetthet, jevnlig elevsamtaler, og dialog. Det å forholde seg til et-du, vil nødvendiggjøre en annen holdning (Buber, 2003). For at et-du møte må en selv ta del og la seg involvere, «bare gjennom Du erts nærvær oppstår det nærværende, nuet» (Buber, 2003, s. 11). Dette forutsetter at lærerne er bevisst på å la seg involvere og engasjere seg.

«(...) jeg spør han om privatliv, om hvordan det er i Thailand, da begynner han å åpne seg for å snakke med meg, han var veldig sjenert og trekker seg unna og sier ikke mye (...) det tok jo mange måneder før jeg klarte å få kontakt og skape en god relasjon med han. Jeg klarte det til slutt. Det kreves mye av lærere, man må jobbe hardt med seg selv» (Ingrid).

«Det er viktig at man gir litt av seg selv for at du skal bli kjent med barn, men barn skal jo også bli kjent med deg, når du bli kjent med han, blir eleven også kjent med meg, da oppdager jeg helt nye sider av ham, så fikk vi helt nytt samspill (...)

Vi vet ikke med sikkerhet om alle lærerne klarer å snu relasjonene i en positiv retning, men ved at lærerne vektlegger å invitere elever til dialog ønsker de på en måte å bli kjent med elevene sine. Samtidig må vi være kritiske på om lærerne faktisk viser interesse for å bli kjent, eller om de faktisk baserer seg på lærerens egne forventninger til elevene. Argumentasjon og forsøk på å overbevise den andre, kan hindre en god dialog (Eidsvåg, 2010). Raushet og velvilje er derfor nødvendig for at gode jeg-du forhold skal skapes (Helgeland, 2008). Ifølge lærerne ved å ha elevsamtaler anses det som et av de viktigste virkemidlene for å bli kjent med elevene. Det gir rom for dialog mellom lærer-elev. Dette handler om sannheten om det mellommenneskelige område, at mennesker gjør seg kjent med hverandre som de er (Buber, 2011). Det er ektheten i det mellommenneskelige relasjonen som det handler om. Lærernes nysgjerrighet og interesse for å forstå elevene med hva de er opptatt av, enten når det gjelder

livet på skolen eller utenfor, bidrar til at en kan se deres behov når det kommer til det faglige og sosiale. Ikke all kontakt med klassen bør alltid handle om undervisning eller fag, lærerne bør invitere elever til kontakt og spørre om liv utenfor skolen (Ogden, 2015).

6.1.3 Distanse

Det kommer fram fra analysen at flere av lærerne viser tilstedeværelse for elevene gjennom distanse. Ved for eksempel observasjon, hvor de blant annet bruker bevegelse og øyekontakt med elevene, både i klassen, og i friminuttene. De ønsker å signalisere at de har et overblikk og forståelsen for å kunne kjenne elevene. Nærhet kan skapes gjennom distanse (Skrefsrud, 2014). For å kunne skape gode relasjoner med elever kan det noen ganger være nødvendig med en viss distanse, hvor en inntar et jeg-det-forhold. Buber understreker at distansen synes å være nødvendig for at forståelse av den andre skal kunne skje. Ifølge Schibbye som nevnt i R. Skoglund, I og Åmot (2019), den gode relasjonen innebærer også skjerming av egen fremmedhet og tilbaketrekning. Distansering ifølge Greene som beskrevet i Arnesen (2004), betyr også «å gå ut over situasjonen og bidrar til å skape overblikk og gi mulighet for flere alternativer» (s. 34). Når en lærer benytter seg med at en ser gjennom blikk, bidrar det å vise nærvær og oppmerksomhet, samtidig holde kontroll selv når mange elever er til stede.

(...) være ute i friminuttene og observere, det viktig at de føler seg sett og hørt» (Ole).

«(...) hvordan jeg beveger meg slik at jeg har blikket til alle elevene, slik at alle føler seg sett og hørt» (Ingrid).

Å gi et oppmuntrende blikk ligger til grunn for en gjensidighet mellom lærer og elev som skaper nødvendighet for en styrking av kontakten (Arnesen, 2004). På den andre side kan også blikkontakt være bedømmende, spontan eller kalkulerende (Arnesen, 2004). For noen elever kan lærernes blikk anses som overvåking, der lærerne på en måte observere elevenes atferd, som kan gjøre dem sårbare. Lærernes blikk kan signalisere enten irettesettelse eller anerkjennelse. Det er for lite datamateriale til å fastslå at alle lærerne bruker distanse aktivt som er verktøy for å skape nærhet, særskilt deres bevissthet om at blikk kan også gi negative effekter.

6.2 Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for å sikre fellesskapet?

Informantene vektlegger at det å være tydelig i sin klasseledelse, som kan se ut til å skape et godt læringsmiljø. De viser viktigheten av det å opprette klasseromsregler for hvordan elevene bør oppføre seg mot hverandre. Hvor det handler om å vær snill og greie mot hverandre, hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt, både når de er inne eller ute i

friminuttene. For noen av disse lærerne handler tydelighet om struktur, rammer og være forberedt i forkant av hva elevene skal jobbe med i klassen, deretter handler det også om at lærerne sier ifra hva de forventer av sine elever. Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved en god klasseledelse som innebærer blant annet positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elever som fremmer både den sosiale og faglige læringen, har klare regler og tydelige forventninger (Bergkastet et al., 2019). En lærer som med positiv tilstedeværelse, viser empati, er forutsigbar og tydelig kan skape trygghet hos eleven (Bergkastet et al., 2019).

«Jeg stiller tydelige krav til barna på hva som forventes av dem, og hvordan en skal oppføre seg i et klasserom» (Ole).

«Tydelighet handler om å være i forkant, ramme inn de ulike aktivitetene vi skal gjøre, og være tydelig på hva jeg forventer fra elevene innenfor de ulike aktivitetene. Det handler også om å gi tydelig beskjed, som består av enkle ord og kortes mulig, slik at elevene kan få med seg beskjeden og klare å mestre det» (Ida).

6.2.1 Variert undervisning

Undervisning kan fremme både positive og negative relasjoner hos elever (Postholm et al., 2019). Samtidig må vi være klar over at kvaliteten i lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen kan signalisere kvaliteten i undervisningen. Det er helt avgjørende at læreren planlegger undervisningen av god kvalitet slik at det bidrar til at elevene opplever meningsfulle relasjoner med medelever (Postholm et al., 2019). Ved analyse av funnene viser det at tre av fire lærere, er opptatt med å gi variert undervisning. Disse tre, som også var de som hadde lengst arbeidserfaring, anvendte i større grad variert undervisning, ved å ta i bruk ulike arbeidsmåter som dialog, samtaler, bruk av ispinner, læringspartner og stasjonsundervisning. Ved at lærerne gir en variert undervisning som omfatter blant annet audiovisuelle hjelpemidler, stemmebruk, tempo, formidlingsform, dialog, arbeidsmåter i form av for eksempel læringspartner eller stasjonsundervisning kan være læringsfremmede (Ogden, 2015). Det krever større grad av lærernes kompetanse for å kunne gi en undervisning som både fremmer læring og sikrer felleskapet (Postholm et al., 2019). Dette kan også være noe av grunnen til at den læreren, med kortest arbeidserfaring, Ingrid, ikke la vekt på variert undervisning. Når jeg her referer til «vekt på», i dette tilfellet, så betyr det at hun ikke nevnte noe rundt dette temaet.

6.2.2 Dialogfilosofien i undervisning

Vi har sett at variert undervisning kan bidra til gode relasjoner som kan skape trivsel og trygghet i klassen. Resultatene fra datamaterialer viser til variert undervisning som i store trekk baserer seg på aktiviteter som skaper en dialog mellom lærer-elev og elev-elev. Ved at læreren fremmer dialog eller samtale som engasjerer eleven, kan det erstatte den gamle tradisjonen hvor det var bare lærerne som snakket (Hattie, 2013). Undervisningen bør kjennetegnes ved at elevene har en aktiv dialog enn forelesning, gjennom at lærerne tilrettelegger for at elevene finner svar selv, enn å få dem presentert (Børresen & Persson, 2018). Analysen viser at lærerne gjennom læringspartner og bruk av ispinner, fasiliterer en aktiv dialog, men det krever også at elevene lytter til hverandre. Dialogen krever en aktiv lytting for å kunne forstå de andre (Buber, 2011). Gjennom dialogen sørger de for at elevene er aktive, ved at alle får uttrykt sine meninger, begrunne deres meninger, og skaper rom for å gjøre feil. For at dialogen skal fungere krever det at alle må lytte, forholde seg til det den andre sier, begrunne sine påstander, hjelpe andre med å begrunne sine deres meninger og utfordre hverandre (Børresen & Persson, 2018). Dette forutsetter at man må være åpen for kritikk og villig til å forlate et standpunkt. Vi klarer ikke å se fra lærerne om alle elevene har den villigheten til å være åpen og forlate et standpunkt. Til tross for dette, kan lærerens arbeid med å fremlegger dialogen i sin undervisning som både stimulerer, trener og utfordrer elevene til å tenke selv, ved at det blir etablert et undersøkende felleskap, bidra til læring og forståelse (Børresen & Persson, 2018).

«Når en trekker fram personen som skal svare (...) ved bruk av ispinner og læringspartner, har elevene fått muligheter for å kunne uttrykke seg, begrunne deres meninger, og rom for å gjøre feil. Det blir på en måte jevn sirkulasjon slik at alle får delta. Det skaper trygghet i gruppa, det er kjempeviktig» (Kari)

«(...) vi har samtaler der vi drøfter problemstillingene, og har fokus på at en kan komme med ting som ikke nødvendigvis er helt riktig. Det skal være rom for å gjøre feil (...) alle barn skal ha mulighet til, både å svare på spørsmålene og fortelle» (Ole).

Gjennom disse aktivitetene har lærerne i studien fokus på at alle elever blir hørt, det gir en form for rettferdighet. Lærerne har gjennom emosjonell støtte ansvar for å sørger for at alle blir inkludert i det sosiale samspillet i klassen og sørger for at elevene opplever et godt psykososialt miljø (Midthassel et al., 2011). Analysen viser oss også, at noen av lærerne har fokus på instrumentelle støtte, som referer til faglig hjelp i form av for eksempel gi kurs, veiledning, råd og tilbakemeldinger (Bergkastet et al., 2019).

" (...) samt at vi kjører egne kurs i akkurat det temaet der hvor vi ser barn holder på å falle av lasset» (Kari).

«(...) da vet hvem man hvem som strever med det faglige, så de får ofte mer oppmerksomhet til å begynne med. Jeg bruker ekstra tid på disse eleven» (Ole).

Respondentene ser ut til å bry seg om elevenes faglige og sosiale utfordringer, gjennom disse aktivitetene. Gjennom instrumentell- og emosjonell støtte gir lærerne signal på at hun eller han bryr seg om elevenes faglige utfordringer, og investere i arbeidet for at det skal oppleve mestring hos eleven (Midthassel et al., 2011).

Analysen viser at læringspartner brukes aktivt, særlig for to av lærerne, for at elevene kan uttrykke seg og ha dialog med den som sitter ved siden av. Læringspartner er når elevene jobber sammen i par, og som gjennom dialog blir en viktig ressurs for både seg selv og for den andre (Bergkastet et al., 2019). De skal støtte og hjelpe hverandre. Det betyr at alle skal få tid og mulighet til å begrunne og forklare sine egne synspunkter (Skrefsrud, 2014). Gjennom forskjellige øvelser kan elevene trene også i de formelle sidene ved filosofisk virksomhet, gjennom å analysere, reflektere, og redegjøre for ulike temaer i et miljø preget av toleranse overfor hverandre, aktiv lytting, og konstruktiv kritikk (Kristiansen, 2004). Resultatene fra analysen viser tydelig at fokus på dialog har flere av deltakerne i undersøkelsen, det er viktig for klassemiljøet, men vi kan ikke si noe om omfanget eller kvaliteten på den varierte undervisningen er tilfredsstillende.

6.2.3 Gjennom lek

Under analysen viste det seg at lek er en viktig del av det å kunne oppnå en god relasjon mellom lærer-elev og elev-elev. Dette var noe jeg ikke forutså før undersøkelsen, men som ble nevnt gjentatte ganger ved intervjuene. Lærerne understreket betydningen av å gjøre noe gøy sammen gjennom lek.

«(...) jeg trekker to og to i klassen som skal leke sammen i de første friminuttene (...) det er god styrke for klassemiljøet og relasjonene elevene imellom, som også gjør meg trygg» (Ida).

«Vi leker mye (...) vi kan ha pauser hvor vi stort sett leker (...) det er egentlig gjennom leken som gjør at vi kan leke sammen i klasserommet» (Ole).

«Det å kunne danse sammen, å være ute å spille ball sammen, at klassen gjøre ting i lag, det er det som skaper felles opplevelser, det er viktig» (Kari).

Det å være sammen med barnet representerer et jeg-du møte, det betyr at den voksne tar en nærværende holdning (Stenrud, 2011). Her tørr lærerne å bli med på leken, og gjennom lek, minner det elevene på om viktigheten ved felleskapet, at de trenger hverandre (Østrem, 2012). Det handler om å skape et inkluderende samspill som har til hensikt at alle skal få være med. Leken er en del av barnets liv som skal ivaretas, «leken er noe av det som kjennetegner barns verden» (Østrem, 2012, s. 152). Resultatene viser oss at lærerne involverer seg om barnets verden, ved å sikre felleskapet gjennom lek. Det handler også om å være til stede med barna og gjøre noe sammen, som kan være en styrke både for å opprettholde og vedlikeholde en god relasjon. Dette kan skape trygghet i klassen. For å kunne skape trygghet i klassen forutsetter det at barn har ferdigheter med lek som innebærer at barn forstår sin rolle i lekegruppen, viser positiv atferd, samarbeidsorientert, være oppmerksom på lekepartnere og ikke minst være effektiv å kunne forhandle konflikter (Ogden, 2015). Leken kan bringer glede og livslyst i barnas liv. Når en tilrettelegger lek i klassen kan det bidra til at de er en del av felleskapet, som er en viktig forutsetning for et godt psykososialt miljø.

6.2.4 Den profesjonelle utøveren i praksis

Alle lærerne i undersøkelsen nevner at de har utfordringer i hverdagen som vanskeliggjør det å kunne tilrettelegge opplæringen. Vi har tidligere sett at lærerne har fokus på variert undervisning, men til tross for dette kan det se ut som lærerne ikke lykkes helt med å kunne engasjere alle elevene. Det kan vise oss at det ikke bare er variert undervisning alene som påvirker et godt læringsmiljø. De siste 20 årene har forskningen vist at læring handler ikke bare om kognitive prosesser eller tankeprosesser, men også motivasjon, følelser, relasjoner og sosiale ferdigheter, og alt må spille sammen (Grøvdal, 2019).

«Jeg sliter å få alle med alle i klassen, det er det som utfordrende, fordi det er alltid noen som er litt umotivert» (Ole)

«(...) det å klare å tilpasse undervisningen og se alle elevene i klassen, er utfordrende» (Ida).

Resultater fra analysen viser oss at halvparten av de spurte hadde større utfordringer, både med tanke på at de begge ikke var kontaktlærere. Når en ikke er kontaktlærer blir en som oftest plassert i flere klasser, der barna ikke kjenner deg så godt. Relasjonen og nærheten blir da naturligvis annerledes, enn når du er kontaktlærer. Dette kan også påvirke tryggheten i klassen som er viktig for undervisningen som skal fungere. Det krever stort sett at lærerne må være kreative for å velge et undervisningsopplegg som skal fungerer særlig for de i klassen som trenger litt ekstra oppmerksomhet.

«(...) det å skulle løse konflikter med barna er utfordrende når man ikke er til stede i rommet ofte nok. Når en ikke er kontaktlærer lenger (...) har man på en måte ikke den samme relasjonen (...) når du har samme faget i tre ulike klasser, så kan du vite hva som fungerer hos to av dem, men du vet ikke sikkert om det lar seg gjennomføre i den siste klassen. Da må man lage et annet opplegg som er mer tilpasset og kan fungere» (Kari).

Ingrid som vi tidligere har nevnt, har ikke hatt fokus på variert undervisning, årsaken til dette kan være at hun ikke er kontaktlærer erfaring, mangler relevant utdanning og har kort arbeidserfaring. Som kan føre til utfordringer for å kunne arbeide med å tilrettelegge opplæringen. Som vi ser fra analysen, fokuserer hun i all hovedsak å sette elever i mindre grupper.

«Tar det i mindre grupper, også velger jeg ut ifra hva de er flinke til fra før, når du ser hvilke nivå de er i, så tilpasser du nivået som elever er i» (Ingrid).

Hun har også utfordringer med å tolke hva som er et godt psykososialt miljø. Det kan vise seg at det kan være vanskelig å oppnå et godt psykososialt miljø når man er blant annet ikke er en kontaktlærer, mangler relevant kompetanse eller har liten arbeidserfaring. Dette handler om lærernes evner om hvordan de kan lykkes med å tilrettelegge opplæringen som skal engasjere alle elever, men samtidig sikre fellesskapet i klassen. Dette står i Opplæringsloven §9a-3, «et godt psykososialt miljø som et miljø der eleven opplever trygg og en sosial tilhørighet». Barna har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, læring og helse. Skolen skal sikre at alle elever opplever trygghet, mestring og sosialtilhørighet. Det krever stor sett om lærernes kompetanse om å ivareta de enkelte behov både sosiale og faglige. Ifølge Meld.St.6 (2019-2020), god kompetanse hos ansatte og nære relasjoner til barn eller elever er avgjørende for at vi får et godt utdanningsløp og inkludering for alle. Det å føle seg som en del av fellesskapet er noe av det viktigste for elevene, dette forutsetter at elevene har et trygt psykososialt miljø i skolen (NOU 2015:2, 2015).

6.3 Hvilke refleksjoner har lærerne over begrepene psykososialt miljø og inkludering?

Et trygt miljø både for lærere og elever, ble omtalt av lærerne som vesentlig for å oppnå et godt psykososialt miljø. Når det gjelder inkludering mente de fleste at det betyr at alle skal få være med. Videre omtaler de fleste lærerne at det trengs et felles verdigrunnlag for å sikre et godt psykososialt miljø. De uttrykker betydningen av å være snill, greie mot hverandre og vise toleranse blant elevene. De vektlegger vennskap og nulltoleranse for krenkelser eller mobbing. Ifølge Midthassel et al. (2011), kjennetegnes et godt sosialt fellesskap ved trygghet, å

vise empati, anerkjennelse, respekt, og tilhørighet. Dette bidrar til den enkeltes psykososiale utvikling.

«Psykososialt miljø går ut på at en slipper å være redd for å bli trakassert verken fysisk eller verbalt» (Ole).

«(...) hvor alle tørr å være seg selv, der alle kan komme slik de er» (Kari).

Det er lærernes ansvar for å kunne skape et inkluderende miljø i klassen som kan fremme både den demokratiske og kulturelle kunnskapen, som også er beskrevet i Opplæringsloven (Postholm et al., 2019). Lærernes hovedoppgave, ifølge Booth som beskrevet i Postholm et al. (2019), er å skape en inkluderende skole som innebærer å sikre felleskapet, deltagelse, elevmedvirkning og elevutbytte for å kunne redusere segregering. Det ble ikke identifisert noen tilfeller der lærere har plassert elever ut av klassen eller i en spesialklasse.

Min oppfatning er at disse lærerne er bevisst på hva et godt psykososialt miljø er. To av lærerne er riktignok mer engasjerte og opptatt av temaet, og søker inspirasjon andre steder. En av disse referer til bruk av et sosioprogram, og en referere til en bok om livsmestring som hun har hentet inspirasjon fra.

«Vi har sosiale mål hver måned som elevene jobber med, slik som hvordan vi skal forholde oss til hver andre på skolen, at det skal være litt orden, og hvordan vi hilser til hverandre. Passe på at andre ikke går alene også videre» (Ole).

Med andre ord fokuserer de på hva som er akseptabelt og ikke akseptabel atferd. Pedagogisk handling ifølge Biesta som beskrevet i R. Skoglund, I og Åmot (2019), dreier seg om at en ikke tar ensidig fokus på tilpasning og hva som er akseptable atferd, men å kunne gi rom for de unike initiativene fra barna. Videre mener han at for lærerne som har ansvar for barn er det nødvendig å gi oppmerksomhet til den enkelte barn og deres følelser og tanker, samtidig å gi plass til de enkelte for å kunne reagere eller uttrykke seg på sin egen unike måte. Relasjonen og handlinger mellom barnet og voksen bør være naturlig og baseres på anerkjennelse, og kan komme i konflikt med programmer. Her er det en fare for at den voksne inntar et jeg-det istedenfor jeg-et forhold som kan medføre ubalanse i det asymmetriske relasjonen mellom elev-lærer. Å definere hva som er normalt og hvordan vi skal nå dit dreier seg også om å eliminere bort den faktoren barnet inngår i spillet, mener Nordin og Hultman som nevnt i (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Profesjonelt skjønn krever fleksibilitet til å møte med den enkelte elev i den spesifikke konteksten (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Å være bevisst om

seg selv, ifølge Helgeland (2008), handler om å være kreativ og et levende menneske i møte med den enkelte. Det kreves kreativitet og improvisasjon hos voksne for å skape anerkjennende møter med barn. Som profesjonelle utøvere er det vårt ansvar å legge til rette for barnets deltakelse, skape relasjonen og samspill mellom voksen og barnet i skolen enn å bruke tid til å registrere atferd (Hennum et al., 2015). Med andre ord «alle har et selvstendig ansvar for å vurdere sine beslutninger moralsk og etisk» (Wallin Weihe, 2008, s. 56).

Anerkjennelse og respekt anses som viktige holdninger og væremåter ved pedagogisk profesjonsutøvelse, som jeg tidligere har nevnt innenfor eksistensielle filosofien. Alt er ikke predikerbart i møte med barn (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Når det gjelder atferd, er det noe som er ukontrollerbart og uforutsigbarhet, det handler ikke om at voksne skal ha kontroll hele tiden, men det handler om å være bevisst voksen, nærvær av tilfeldigheter, ifølge Kvernbekk som nevnt i (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Resultatene av undersøkelsen viser at lærerne ser på opposisjonell atferd i form av at elevene er utagerende, lite samarbeidsvillig, velger å sabotere eller viser at de ikke liker læreren sitt opplegg. Det handler om den voksnes syn i møte med barnet som viser en opposisjonell atferd.

«Når jeg sier at de skal følge med, så fortsetter de med å lage forstyrrelser i timene, deretter sier jeg det gjentatte ganger før jeg handler. Jeg beskriver dem som lite samarbeidsvillig» (Ingrid).

«Det er ikke noe hyggelig når elevene er utagerende, velger å sabotere eller ikke liker opplegget ditt. Men da må man gå inn for å hjelpe disse elevene for å justere, både elevens atferd og undervisningsopplegget, slik at det passer bedre for dem» (Kari)

Til tross for at lærerne i undersøkelsen har fokus på å bygge relasjoner, kan det se ut som om de kan skape noe marginalisering ubevisst. Resultatene fra analysen viste nemlig at lærerne bruker det å overse som strategi for å ikke vie for mye oppmerksomhet til uønsket atferd, og dermed beholde fokuset på læreren og læringen. De mener at ved å overse kan det være til hjelp for at lærerne får oppmerksomheten tilbake fra de elevene og at de kan stoppe å vise utfordringer. Det å overse eller ignorere uønsket atferd, beskrives som en metode, der læreren mistenkes at elevene vil ha oppmerksomhet fra lærerne. (H. Olsen & Mikkelsen, 2015).

Ignorering eller å overse, betyr det at lærerne unngår å gi eleven uønsket atferd oppmerksomhet, i form av kroppsspråk eller blick. I en slik situasjon får ikke eleven oppmerksomhet fra lærernes side, dette er en konsekvens som barna skal få for dets oppførsel (R. Skoglund, I & Åmot, 2019).

«Jeg prøver i starten å overse, for det har også god effekt ved å heller gi de som er flinke en positiv oppmerksomhet» (Ida).

«Gi ros for de som får det til, prøver heller å overse de som ikke får det helt til, kanskje vil de gjøre det som må til for at de skal få ros» (Ole).

«(...) fortsette undervisningen med å overse, og heller rose den atferden som er til stede som en vil ha det» (Kari).

Ifølge Arnesen (2004), dersom en gir uttrykk for motvilje, en negativ holdning, eller overser en elev, kan det lede til en marginaliseringsprosess for elever som ligger i en risiko sone. Det kan virke som om lærerne i studien ikke er bevisste på disse konsekvensene med denne strategien, at deres ignorering kan skape et dårligere psykososialt miljø. Det kan virke som de tar den letteste utvei. Ifølge Løvlie (2013), har voksne tydeligvis store problemer med barnlig trass og sinne. Det å bli oversett kan fremme opplevelsen av fortvilelse, savn, tvil eller ensomhet (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Resultatene har vist oss at lærer viser en anerkjennende holdning for viktigheten av samspillet mellom barn og voksen, men i dette tilfellet kan det stå i motsetning, ved at de overser. Anerkjennelsen handler om å se, det kan stå i motsetning det å overse (R. Skoglund, I & Åmot, 2019). Seland nevner i R. Skoglund, I og Åmot (2019), at i motsetning å møte eleven på en anerkjenne holdning, velger lærerne heller å være den voksen som er urokkelig, snur seg bort, møter ikke blikket til barnet, holder fast på grenser, regler, og beslutningen enn å gå inn i diskusjon med barna. Lærerne bør unngå å overse, og ikke bare fokusere på de som gjør det bra i klassen, for å skape et positivt klima og relasjonen i klassen.

Klassemiljøet som læringsfelleskap skaper et likeverdige, relasjonelt felleskap hvor både voksne og barn samarbeider, istedenfor å fokusere på kontroll (Bergkastet et al., 2019). Dette bidrar til at elevene kan utvikle empati, som er et grunnleggende behov for sosial kontakt. Det er den voksnes ansvar for å skape endring, samspill mellom elever, og hvordan lærerne legger til rette for at erfaringene elevene får i relasjon til andre blir positive (Bergkastet et al., 2019). Lærerens oppførsel i møte med enkelte elever, ifølge Hughes og Kwok som beskrevet i Eriksen og Lyng (2018), kan bidra til å gi særpregede bilder av medelevenes syn på og oppførsel mot den enkelte elev. Det er lærernes ansvar for at de gir elevene den støtte de trenger (Ogden, 2015).

7 Konklusjon

Denne studien har rettet seg mot lærere i barneskolen som har hatt til hensikt å finne svar på problemstillingen; *Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?* Datamaterialet ble innhentet gjennom fire kvalitative intervjuer av barneskolelærere på ulike skoler. Datamaterialet ble drøftet i forrige kapittel basert på tre forskningsspørsmål. Oppsummert så har fokusområdene vært relasjonsbygging, tilrettelegging av undervisning, lærernes verdier og holdninger for å svare på problemstillingen. Anerkjennelse og å skape trygghet var begreper lærerne uttrykte gjentatte ganger rundt temaet – et godt psykososialt miljø.

7.1 Svar på problemstilling

Lærerne i min studie har tydelig intensjoner om å realisere elevenes rett til et godt psykososialt miljø på skolen, til tross for at de har ulike måter å gjøre dette på i praksis. Det har i stor grad handlet om relasjonsbygging mellom lærer-elev for å skape et trygt klassemiljø, hvor dette er en forutsetning for et godt psykososialt miljø. Lærerne har vist en forståelse for viktigheten av å etablere en god relasjon med sine elever som baserer seg på det mellommenneskelige forholdet. Dette ble gjort ved å vise anerkjennende holdninger i møte med elevene til tross for at det var noen elever som ikke var like lett å komme i godt samspill med. De har en felles forståelse for at det er den voksnes ansvar for å kunne skape en god relasjon til alle elever for å skape både trygghet og trivsel på skolen. Trivsel er en forutsetning for læring (Welstad & Warp, 2011). Å vise anerkjennende holdninger var noe alle lærerne var opptatt av. Begrepet anerkjennelse beskriver det mellommenneskelige forholdet som innebærer et gjensidig møte mellom subjekt-subjekt forhold.

Lærerne vil at elevene skal ha det bra når de er på skolen, det handler også om at å kunne skape en god stemning blant dem. De fleste lærerne er opptatt av å skape felles opplevelser, å gjøre noe gøy sammen gjennom lek, for å opprettholde relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev imellom. Lek er en viktig faktor i barns liv som kan bringe glede. Det har til hensikt å lære dem, hvordan de skal forholde seg til andre, og styrke relasjonene.

Lærerne viser omsorg ved at de fremstår som fleksible og imøtekommende i møte med den enkelte. De inviterer elevene til samtaler eller dialog for å fremme kommunikasjonen mellom lærer-elev som også kan gi rom til elevmedvirkning. I et slikt møte forutsetter et jeg-du-forhold hvor begge parter står i et gjensidig forhold (Eidsvåg, 2010). Det er bare gjennom jeg-et og du-et som kan skape gjensidig relasjon, hvor den virkelige dialogen kan oppstå.

Dialogen er et møte mellom mennesker, som har til hensikt å lære og lytte på hverandre (Eidsvåg, 2010). Et genuint møte innebærer åpenhet og et ønske om å se andres ideer, oppfatninger og tankemønstre i den hensikt å lære noe, både om den andre og seg selv (Skrefsrud, 2014). En som ønsker å forstå elevenes underliggende følelser har til hensikt å bli kjent med elevene, hva de er opptatt av både når det gjelder faglige og det sosiale, mens samtidig har elevene også mulighet til å uttrykke seg fritt hva de tenker både sosialt og faglig. Studien viser at lærerne er opptatt av læringsstøtte i form av ros og tilbakemeldinger, som kan ha betydning for elevenes indre opplevelser, at de føler seg verdifulle, blir sett av læreren sin og kan gi motivasjon for videre læring. Det psykososiale miljøet legger vekt på begrepene som integritet, verdighet og anerkjennelse, videre handler det psykososiale miljø i stor grad om følelser (Welstad & Warp, 2011). Dette har sammenheng med hvordan den enkelte elev opplever sin skolehverdag. Fokus på den subjektive opplevelsen hos eleven kan være en ressurs for å oppnå et godt psykososialt miljø

Vi har sett gjennom studien at det er mulig for en lærer å jobbe mot et godt psykososialt miljø, men at evnen til dette krever lærerens kompetanse for å kunne tilrettelegge opplæringen. Personen med minst arbeidserfaring hadde et forhold til psykososialt miljø, men hadde lite fokus, blant annet lite bruk av variert undervisning. Studien viser oss at variert undervisning ikke er nok for å kunne engasjere alle elevene. Det anses som en utfordring for de fleste lærerne. De siste 20 årene har forskningen vist at læring ikke bare handler om kognitive prosesser eller tankeprosesser, men også motivasjon, følelser, relasjoner og sosiale ferdigheter, og alt må spille sammen (Grøvdal, 2019). De to lærerne som hadde mest fokus på et godt psykososialt miljø, var de med lang arbeidserfaring og som var motivert av temaet utenfor arbeidstid. Mens de to andre (hvor av en av disse hadde liten arbeidserfaring), hadde ingen av de rollen som kontaktlærer, noe som kan gjøre det utfordrende å ha et like godt fokus på psykososialt miljø blant elevene, enn de som var kontaktlærer og nærmere elevene. Vi ser også i studien at fokuset på psykososialt miljø var til stede, og at de var klar over viktigheten av inkludering. Som en profesjonell utøver var de bevisst rundt sin væremåte, ved å være rolig når elevene viste en opposisjonell atferd. Men allikevel kom det nyanser fram som kan konkludere med at lærerne skaper ubevist marginalisering blant elevene, der vi så at lærerne overså elevene som en strategi for de med en opposisjonell atferd.

7.2 Videre forskning

Denne studien kunne med fordel vært mulig å kombinere med observasjon og intervju som metode, for å få et bedre bilde av hvordan lærerne gjøres dette i praksis. Siden alle forskere

har sine blindsoner (Jacobsen, 2015). Ettersom lærerne ikke alltid var bevisst, selv om de påstå noe annet, kunne observasjon vært en fordel for å få et bedre bilde av virkeligheten. Vi så også at lek var mer betydningsfullt enn jeg først hadde vektlagt i teoriene. Skulle en forsket videre på problemstillingen ville det vært interessant å se mer på hvordan dette kunne påvirke et godt psykososialt miljø.

Denne studien har kun få deltakere og anses som liten til å kunne være generaliserbar. Noen kan likevel kunne kjenne seg igjen i de resultatene som presentert i oppgaven. Funnene kan også være interessant og spennende for både lærere, spesialpedagoger og studenter.

Kilder

Litteraturliste

- Andenæs, K. & Møller, J. (2016). *Retten i skolen - mellom pedagogikk, jus og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær- inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø* Oslo: Gyldendal.
- Buber, M. (2003). *Martin Buber jeg og du* (H. Wergeland, Overs.). Trondheim: De norske bokklubbene.
- Buber, M. (2011). *Martin Buber- Det mellanmänskliga* (P. Sällström, Overs.). Ludvika: ScandBook.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Van Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141. Hentet fra <https://login.ezproxy.inn.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ863498&site=ehost-live>
<http://dx.doi.org/10.1086/605768>
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 247-258. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04> ER
- Drugli, B., May. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eide, B. S., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, I. H. & Aasland, G. D. (2018). *Til den andres beste. En bok om veilednings etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eidsvåg, I. (2010). Dialogens nødvendighet. *Kirke og Kultur*, 114(1), 43-50
ER. Hentet fra <http://www.idunn.no/kok/2010/01/art01>
- Eriksen, M., Ingunn & Lyng, T., Selma. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: FAGBOKFORLAGET.
- Follestad, B. & Wroldsen, N. (2017). *Sirkel - en metode for relasjonsarbeid og godt læringsmiljø*. Berhen: Fagbokforlaget.

- Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2013). Videnskabsteori i samfunnsvidenskabene. *Samfundslitteratur*.
- Golberg, L. I. (2015). *Den pedagogiske relasjonens vilkår i målstyringssystemet i lys av Martin Bubers filosofiske tenkning*. Høgskolen i Lillehammer.
- Gowrie, G. & Ramdass, M. (2014). Teachers' Perceptions of the Dimensions of the Psychosocial School Environment in Primary Schools in Trinidad and Tobago. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 126-137. Hentet fra <https://login.ezproxy.inn.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1055139&site=ehost-live>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøvdal, L. (2019). En lærer kan forandre alt for en elev, hele livet kan forandres. *Drammens Tidende*. Hentet fra <https://www.dt.no/meninger/kronikk/rektorstafett/en-larer-kan-forandre-alt-for-en-elev-hele-livet-kan-forandres/o/5-57-1271466>
- H. Olsen, M. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø* Cappelen Damm Akademisk.
- Haapasalo, I., Valimaa, R. & Kannas, L. (2010). How Comprehensive School Students Perceive Their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133-150. Hentet fra <https://login.ezproxy.inn.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ881295&site=ehost-live>
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/00313831003637915>
- Halvorsen, G. S. (2006). Fortellingen som metode. Et essay om en forskningsmetode, men og om metodens plass i forskningen. Høgskolen i Finnmark.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helgeland, A. (2008). *Aktør i eget liv. En gestaltorientert og eksistensialistisk tilnærming til utvikling av relasjon og kommunikasjon mellom bar og voksne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, I. M. & Tøndel, G. (2017). Spontane dybdeintervjuer: Strategisk interaksjon som sosiologisk forskningsmetode. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3.

- Hvidsten, A. H. (2015). En forspilt mulighet - En kritisk lesning av en kritisk nylesning. *Norsk filosofisk tidsskrift*, (01), 35-45.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metode i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler*. Oslo: Gyldendal.
- Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the member check interview. *International journal of qualitative methods*, 12.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (2010). *Annerledeshet- Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, A. (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(2-03), 191-204. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2004/02-03/martin_bubers_dialog_blant_andre_undervisningsdialoger_egenart_og_mulighete
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3, (186- 200).
- McLellan, E., Macqueen, K. M. & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview : Data preparation and transcription. *Field methods*, 15.
- Meld.St.6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Midthassel, V. U., Bru, E., Ertesvåg, K., Sigrun & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*
UNIVERSITETSFORSLAGET.
- Mykland, S. (2007). Konflikthåndtering og retorikk. *Beta*, 21(1), 64-77
ER. Hentet fra http://www.idunn.no/beta/2007/01/konflikthandtering_og_retorikk
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: UNIVERSITETSFORLAGET.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapdepartement.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Okshovd, O. (2015). *Elevens møte med læreren – anerkjennelsens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring* (Master i tilpasset opplæring). Høgskolen i Hedmark, Heggenes.
- Opplæringsloven. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Postholm, Haug, P., Munthe & Krumsvik. (2019). *Lærer i skolen 1-7. Lærerarbeid og læringsmiljø*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Rabiee, F. (2004). Focus group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society, 63*.
- Reinsnes, I. (2009). *Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?- Dialogen som læringsarena i formativ vurdering* HØGSKOLEN I HEDMARK.
- Roulston, K. (2011). Working through challenges in doing interview research. *International journal of qualitative methods, 10*.
- Roulston, K., de Marrais, K. & Lewis, J. B. (2003). Learning to interview in the social sciences. *Qualitative inquiry, 9*.
- Røthe, R. H. & Risløw, T. (2017). *Utvikling av læringsmiljø med fokus på relasjonsbygging*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2432055/171_forskrapp_2017_INN_Lillehammer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Skoglund, R., I & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2014). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk filosofisk tidsskrift, 49(2)*, 146-154
- ER. Hentet fra http://www.idunn.no/nft/2014/02/distansens_betydning_hos_martin_buber
- Stenrud, E. A. (2011). Spedbarnterapi – familierelasjoner og samfunnsprioriteringer. *Tidsskriftet Norges Barnevern, 88(1)*, 36-44
- ER. Hentet fra <http://www.idunn.no/tnb/2011/01/art05>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap, og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Trygglæring. (2020). Om oss. Hentet 29.04.2020 2020 fra <http://trygglaring.no/om-oss/>
- Turner, D. W. I. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The qualitative report*, 15.
- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Walderhaug, M. F. (2016). Filosofiske samtaler med innsatte - kritiske refleksjoner med undring som mål. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 51(1), 22-36.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2016-01-03> ER
- Wallin Weihe, H.-J. (2008). *Empati og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Welstad, T. & Warp, S. (2011). Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle. *Institutt for offentlig retts skriftserie nr. 7/2011*.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic Studies in Education*, 27(3), 277-290
- E. Hentet fra http://www.idunn.no/np/2007/03/barnehagen_som_leringsarena_-_realisering_av_tanken_om_ankjennelse
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati, og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk; hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø for å unngå at noen blir marginalisert?

Referansenummer

252399

Registrert

05.03.2020 av Happy Maria Octavianty - 231418@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stine Vik, Stine.Vik@inn.no, tlf: 61288464

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Happy Maria Octavianty, happy.maria.octavianty@gmail.com, tlf: 40086793

Prosjektperiode

16.03.2020 - 15.05.2020

Status

09.03.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

09.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 09.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere i studien

Vil du delta i forskningsprosjektet - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent ved Høgskolen i Lillehammer holder på med avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk. Formålet med mitt prosjekt er å sette søkelys på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev og hvordan lærerne jobber med fokus på relasjonen for å skape et godt psykososialt miljø for å unngå at noen blir marginalisert. I det norske utdanningssystemet bygger skolen på den demokratiske og humanistisk tradisjon som legger vekt på det mellommenneskelige arbeid. Samtidig har skolene et mål for å skape en skole for alle gjennom inkludering. Der alle elever uansett bakgrunn skal ha tilhørighet til en klasse hvor det legges vekt på felleskapet og at alle skal bli møtt med respekt for den de er. Jeg vil derfor bruke dette masteroppgave prosjektet til å se nærmere på en alternativ tilnærming som kan bidra med ny kunnskap og forståelse om elevenes psykososiale miljø, særlig med vekt på relasjonen mellom lærer og elev.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet er basert på et kriteriebasert utvalg, det vil si at jeg har valgt deltakere på forhånd som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling.

For å belyse min problemstilling ønsker jeg å anvende intervju som forskningsmetode, der jeg ønsker å intervju lærerne fra barneskole som har best kunnskap om temaet psykososialt miljø i deres klassemiljø. Spørsmålene vil handler stort sett om lærernes egne opplevelser, erfaringer og tanker knyttet til deres relasjon med elever og det psykososiale miljøet i klassen. Jeg ønsker å få innsikt fra lærernes sin side om deres erfaringer og tanker de har om temaet. Intervjuet vil ta cirka 1 time. Jeg kommer til å bruke lydopptak i tillegg til notater og disse vil bli behandlet anonymisert og konfidensielt. Deretter ønsker jeg å gjennomføre intervjuer den 23. mars.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med informasjonen om deg – ditt personvern

Alle personopplysninger vil bli oppbevart og behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2020. Da vil all innsamlet informasjon slettes. Det er kun jeg som har tilgang på personopplysninger. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Happy Maria Octavianty på telefon 40086793, epost happy.maria.octavianty@gmail.com eller min veileder for prosjektet er Stine Vik, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer telefon 61 28 84 64, stine.vik@inn.no

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stine Vik & *Happy Maria Octaviany*
(Forsker/veileder) (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjudeltaker navn (anonymisert)

Nåværende stilling:

Utdannelse:

Ansiennitet:

Skoleklasse alder/trinn:

Dato, tid og sted for intervju:

Lengde på intervju:

1. Generelt spørsmål om deg selv

- a. Hva var det som motiverte/interesserte deg til å bli lærer?
- b. Hva er det i dag som er mest motiverende for deg å være lærer?
- c. Hva fokuserer du på i ditt yrke som lærer?
- d. Hva er det mest utfordrende for deg som lærer i dag?

2. Profesjonalitet/ klasseledelse

- a. Hvordan kan du bidra med å skape et godt positivt klima i klassen? kan du gi meg noe eksempel på hvordan du skape en god stemning i klassen?
- b. Hvordan beskriver du deg selv med tanke på din klasseledelse? Er du godt forberedt?
- c. Hva synes du kan være utfordrende for deg som lærer i undervisningen?
- d. Hvordan oppfatter/beskriver du når elevene viser motstand i form av for eksempel liten arbeidsinnsats, passivitet eller elever som ikke vil tilpasse seg i timen?
 - i. Har du opplevd at elever viser seg motstand i form av opposisjonell atferd?
 - ii. Hvis ja, hvordan opplever du det?
 - iii. Hvordan reagerer du dersom elever viser slike utfordringer/atferd i undervisningstimen?
 - iv. Hva gjør du? Har du noen strategier som fungerer for deg? Kan du gi meg eksempel? Hva hvis ting ikke fungerer?
- e. Hvordan håndterer du situasjoner som uro, bråk eller lignende i klassen?
 - i. Føler du at du håndterer situasjonen riktig?
 - ii. Hvorfor føler du det slik?

3. Samspill og relasjon

- a. Hvordan oppfatter du ditt samspill med elevene?
- b. Fortell meg om hva du legger i begrepet relasjonsarbeid?
- c. Hvordan søker du kontakt med elever? Hvordan kommunisere du med eleven?
- d. Hvordan oppnår du å skape en god relasjon med elever? Fortell meg litt om en situasjon hvor du føler at du gjorde et godt arbeid med relasjonen til en elev eller en klasse?
- e. Hvordan jobber du med å skape en god relasjon med alle elever?
 - i. Har du noen elever som setter relasjonen på prøve, hva gjør du da? Kan du gi meg eksempel? Fortell meg hvor du føler at relasjonsarbeid har vært vanskelig?
 - ii. Hvordan forholder du deg til en slik situasjon?
- f. Hvilken betydning har det ved å bygge god relasjon til elever? Er det viktig for deg å bygge relasjonen til elevene?
- g. Hvordan gir du tilbakemeldinger til eleven? Hvordan vil du signalisere støtte hos eleven?
- h. Hvilke verdier eller faktorer tenker du en burde legge på vekt for å skape en god relasjon?
- i. Hva betyr det å være sensitiv/til stede for deg som lærer?
- j. Hvordan anerkjenne du eleven?

4. Psykososialt miljø

- a. Hva tenker du på når du hører begrep som psykososialt miljø?
- b. Hva kjennetegner et godt psykososialt miljø for deg?
- c. Hva kan det bety for eleven?
- d. Hvordan kan du bidra til å skape et godt psykososialt miljø for elever?
- e. Hvordan opplever du din egen kompetanse i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved din skole?
- f. Hvordan vil du tilrettelegge opplæringen slik at alle kan få utbytte? Hvordan sikrer du fellesskapet? Hvilke sosiale aktiviteter gjør dere i klassen for å unngå noen blir marginalisert?
- g. Hvilke tanker ligger til grunn for disse valgene? Hvorfor tror du at det virker?
- h. Hvilket tiltak har skolen gjort for å sikre et godt psykososialt miljø for elevene?

- i. Hvordan vil du hjelpe eller aktivisere elevene dersom de ikke mestrer? For eksempel at en elev ikke mestrer faget?
- j. Hva tenker du når du hører begrepet inkludering?

5. Lærernes skjønn

- a. Kan du fortelle meg litt om hvilke pedagogiske grunnlagstanker og verdier som legges til grunn på din profesjonsutøvelse/ skjønn?
- b. Hva kan være noen av dine utfordringer for å kunne se på barnet som unikt og ulikt?
 - i. Hvordan vil du ivareta deres autensitet?
 - ii. Hvilke konsekvenser kan dette få for arbeidet du gjør med elevene for din profesjonelle skjønn?

6. Er det noe du vil legge til som vi ikke har snakket om?