

Fakultet for helse – og sosialvitenskap

Lundby, Toini Andersen

Masteroppgave

Gode lærer – elev – relasjoner og forutsetningene for det.

Good teacher – pupil relationship, and the prerequisites required for these.

Snakk med oss!

Talk to us!

MARBU

2022

Forord

Det er nå fire år siden jeg ble anbefalt av min tidligere rektor Guro Kirkerud å starte opp på studie i Tverrfaglig Psykososialt arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Innlandet. Det er jeg takknemlig for. Fire år med gode medstudenter som har bidratt til gode samtaler og nyttige faglige diskusjoner. I tillegg har Anders Sandvig bidratt med god veiledning underveis.

Motivasjonen for å starte på masterløpet, var å øke kompetanse på et fagfelt som jeg til daglig jobber med i ungdomsskolen. Ikke bare er det faglige innholdet viktig for meg, men også å tilegne meg en arbeidsmodell gjennom å jobbe forskningsbasert. Min genuine interesse for kommunikasjon i relasjonsarbeid har vært en stor drivkraft for å gjennomføre studiet.

Jeg var så heldig å komme i kontakt med ungdomsskoleelever som var interessert i å stille opp til intervjuer i forbindelse med denne masteroppgaven. Tusen takk til dere som har bidratt med viktig informasjon i denne oppgaven. Takk for at dere var villig til å dele tanker, meninger og eksempler fra egen skolehverdag.

Takk også til min rektor Line Osmo, som har gitt meg muligheten til å fullføre dette prosjektet. Din forståelse for bruk av tid til en slik oppgave har vært viktig. Dine tanker og de mange samtalene vi har hatt, har bidratt til refleksjoner rundt temaene kommunikasjon og relasjonsarbeid.

Anne Sigfrid Grønseth, ja du har hatt mange gode og uvurderlige innspill. Alltid positiv og konstruktiv. Takk for at du sa: «*Det er greit å ha realistiske mål også*», da jeg hadde planer om å levere for et år siden i tillegg til 100% jobb. Du har vist retning og vi har gått veien sammen. Tusen takk for all hjelp og støtte gjennom denne prosessen.

Sist, men ikke minst må jeg takk mannen min for de tusenvis av timene vi har snakket om temaer som nå til slutt ble masterprosjektet. Alle de temaene vi har vært innom, begrepsavklaringer, ulike teorier, vitenskapsfilosofi, kommunikasjon, hvordan teorien kan omsettes i virkeligheten og uendelig mye mer. Hadde det ikke vært for deg, hadde jeg nok aldri startet opp med Master i Psykososialt arbeid med barn og unge. Takk for at du har delt av den fagkompetansen du har og at du har gitt meg muligheten til å utvide min egen forståelse.

Tenk at det gikk bra!

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å løfte fram elevenes stemmer i et prosjekt som handler om kommunikasjon i relasjonsarbeid. Tidligere studier fremhever overordnede begreper som blant annet tillit, respekt og dialog/samtale. Det jeg var ute etter i min studie, er hva elevene i ungdomsskolen legger til grunn når de snakker om gode relasjoner og forutsetninger for det. Elevene har utvist en bevissthet rundt hva de mener er viktig for at relasjoner skal oppleves som gode. Denne bevisstheten kan si meg noe om at elevene i ungdomsskolen er opptatt av hvordan vi opptrer sammen og hva som skal til for at en lærer – elev – relasjon skal oppleves som god.

Den teoretiske forankringen har vært gjennom litteratur om sosiokulturell læringsteori, relasjonsteori, kommunikasjonsteori og elevmedvirkning. Sentrale kilder i mitt masterprosjekt har vært Lev S. Vygotskij, Olga Dysthe, Hans Skjervheim, Anne – Lise Løvlie Schibbye, Gregory Bateson, John Hattie og Per Jensen og Inger Ulleberg med flere. Gjennom disse kildene har jeg fått innblikk i hvordan sosiokulturell læringsteori legger til rette for god og aktiv elevdeltagelse og sentrale elementer i relasjons – og kommunikasjonsteori som kan være med å bygge gode relasjoner.

Det er gjort mange studier på lærer – elev – relasjoner, men færre studier er rettet spesifikt mot elevens stemme og hvordan elevene ser på gode relasjoner og forutsetningene for det. Jeg fant ut at elevene i min undersøkelse, er svært opptatt av detaljer i kommunikasjonen som foregår i relasjonene. Større fokus på dette temaet kan vise seg som viktig i lærerutdanningen framover.

Elevene har ønske om å være inkludert i planlegging av undervisning og ta del i etterarbeidet. For at elevene skal øke sin motivasjon i fagene framstår det som vesentlig for dem å kunne medvirke i planlegging av undervisning. De ønsker å bli lyttet til på en slik måte at de får meddelt sine tanker rundt sin egen hverdag både faglig og sosialt.

Jeg antar at det framover vil bli enda viktigere å lytte til elevens stemme med tanke på skolefravær og frafall i videregående skole. Barn og unges psykiske helse påvirkes av skolefaglig press og det å kommunisere med elevene på en god måte rundt fag, vil kanskje kunne minske noe av opplevd stress.

Summary

The purpose of this thesis is to highlight pupils' opinions in a project about communication in relational work. Previous studies underline overarching concepts such as trust, respect and dialogue/conversation. What I was looking for in my research, is what pupils in lower secondary school consider to be the basis of good relationships, and the prerequisites of these. The pupils have shown an awareness of what they consider to be important in order to experience good relations. This awareness can indicate that pupils in lower secondary education are concerned with how we behave together and what is necessary for a teacher-pupil relationship to be classed as good.

The theoretical basis for the thesis is in literature about social cultural educational theory, relational theory, communication theory and pupil participation. Central sources in the Master project have been Lev S. Vygotskii, Olga Dysthe, Hans Skjervheim, Anne-Lise Løvlie Schibbye, Gregory Bateson, John Hattie and Per Jensen and Inger-Johanne Ulleberg with others. These sources have provided insight into how social cultural educational theory provides good, active pupil participation and how central elements in relational and communication theory can build good relationships.

Much research has been conducted concerning teacher-pupil relations, however fewer studies are specifically directed towards pupils' opinions about what they regard to be good relations and the prerequisites required for these. I discovered that the informants in my research are particularly concerned with the details of the communication that takes place in the relationships. Greater focus on this topic may prove important in future teacher education programs.

The pupils wish to be included in planning lessons and to participate in the follow-up work. In order for them to increase their motivation for schoolwork, it appears essential for them to be able to be involved at the planning stage. They want to be listened to in such a way as to communicate their thoughts about their own everyday life, both subject wise and socially.

I believe that, with regard to absenteeism and dropout in upper secondary school, it will be even more important in the future to listen to what pupils have to say. The mental health of children and young people is affected by academic pressure, and communicating with pupils in a good way about subjects, may perhaps reduce some of the stress they experience.

Innhold

INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 TEMAETS AKTUALITET OG KUNNSKAPSSTATUS	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	11
1.3 OPPBYGGING.....	12
2. TEORI.....	13
2.1 RELASJON	13
2.2 KOMMUNIKASJON.....	19
2.3 LÆRING.....	24
3. METODE	28
3.1 VALG AV METODE.....	28
3.2 KVALITATIV METODE.....	29
3.3 INTERVJUER	30
3.4 VALG AV INTERVJUPERSONER – STRATEGISK UTVALG	32
3.5 FORSKNINGSETIKK.....	33
3.6 KONFIDENSIALITET OG SAMTYKKE	34
3.7 ANALYSE OG TOLKNING	35
3.8 RELIABILITET OG VALIDITET	37
3.8.1 <i>Reliabilitet</i>	37
3.8.2 <i>Validitet</i>	38
3.9 FORBEREDELSE	40
3.10 PROSESSEN OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	40

4.	PRESENTASJON AV FUNN	43
4.1	GOD STEMNING OG HUMOR	43
4.2	MAGEFØLELSEN: MÅTEN Å VÆRE PÅ	44
4.3	ENGASJEMENT OG SAMSPILL	48
5.	DRØFTING	53
5.1	GODE LÆRER – ELEV – RELASJONER: STEMNING OG EKTHET	53
5.1.1	<i>Relasjoner gjennom læreren som leder</i>	53
5.1.2	<i>Trygghet skapt gjennom dialog</i>	56
5.1.3	<i>Tillit skapt gjennom engsjement</i>	58
5.1.4	<i>Humor som relasjonsskaper</i>	60
5.2	KOMMUNIKASJON: BETYDNINGEN AV DET UFORMELLE, DET KROPPSLIGE OG DET USAGTE ...	61
5.2.1	<i>Analog kommunikasjon: det kroppslige og sanselige</i>	62
5.2.2	<i>Transmisjons – og transaksjonsmodell: lineær og sirkulær</i>	64
5.3	LÆRING I SOSIALE SAMMENHENGER	65
5.3.1	<i>Elevenes forventninger til læreren</i>	66
5.3.2	<i>Læring og forandring</i>	67
5.4	ELEVMEDEVIRKNING	68
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	71
7.	LITTERATURLISTE	74
8.	FIGURER	80
9.	VEDLEGG	81

1. Innledning

Denne oppgaven skal handle om lærer – elev – relasjoner og kommunikasjon i læringssituasjoner. Et perspektiv innenfor læring, er at relasjon har stor betydning for læring og denne forskningen blir en del av dette perspektivet. Det er et fagfelt som plasserer seg innenfor en sosiokulturell læringsteori og relasjons – og kommunikasjonsteori. Kvalitative læringsteorier bygger på Vygotskijs teorier om sosial læringsteori. Sosial læringsteori bygger på barnets medfødte kapasitet, egen mestring og det potensielle utviklingsnivået ved voksenveiledning i en sosial organisering av læring. Vygotskij (Ref Dysthe, 2001) kalte dette for den proksimale utviklingssone. Wood, Bruner & Ross (1976) utviklet andre begreper om sosiokulturell læringsteori og kalte det for «scaffolding» – stillasbygging. Oppgaven vil ligge innenfor fagfeltet og masterprogrammet Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. Oppgaven er ikke ment å representere spesielle grupper i skolen, men elever generelt som er i ungdomsskolealder.

Regjeringens politikk eller skolepolitikken har stort søkelys på læring og gjennomføring av utdanning og særlig gjennomføring av videregående skole. Dette er et stort diskusjonstema og etter utdanningsreformen, Reform 94, der alle mellom 16 og 19 år har rett til videregående opplæring, påbegynner 97% av alle ungdommer videregående skole. Til tross for det store antallet som har påbegynt videregående skole, er det bare 55% som fullfører på normert tid (Bjørkeng og Dzamarija, 2011). Det kan hende at deler av dette frafallet har en sammenheng med elever som ikke føler seg sett og hørt gjennom grunnskolen. Hattie (2009) refererer til at den tillitsfulle relasjonen mellom lærer og elev sjelden er god.

Rammene skolen skal styre etter er definert i Opplæringsloven § 1-1 (Opplæringslova – oppl, 1998, §1-1.). Den inneholder en del verdier og prinsipper som skolene skal styre etter og premisset for opplæringsloven står i samsvar med sosiokulturell læringsteori. Barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova – oppl, 1998, §2-1.) og skolen er den arenaen der alle barn og unge skal delta.

Etter mange år som lærer og sosialrådgiver i ungdomsskolen opplever jeg stadig vekk elever som snakker om at de ikke blir hørt av lærerne sine. Enkelte uttaler også at de ikke har noe godt forhold til læreren sin.

På spørsmål om hvordan det skulle ha vært, kommer de gjerne med mange eksempler på hvordan kommunikasjon mellom lærer og elev ville gjort relasjonen bedre, slik at de opplever mer mestring i læringssituasjonen.

I den sammenhengen ser jeg behovet for å se nærmere på hva elever i ungdomsskolen legger i begrepet `relasjoner` og `kommunikasjon` sett opp mot læring. Hensikten med oppgaven er å få fram elevens stemme og bidra til at flere elever opplever at både relasjonen og kommunikasjonen med læreren sin blir bedre med tanke på godt læringsutbytte.

1.1 Temaets aktualitet og kunnskapsstatus

Tema for oppgaven er gode lærer – elev – relasjoner og kommunikasjon sett i et læringsperspektiv. Mange finner seg ikke til rette i enhetsskolen slik den framstår i dag. Det viser seg at flere og flere elever i ungdomsskolen strever med psykiske vansker (Skogen et al., 2015). Forskning tyder på at det er 20 prosent av norsk ungdom som opplever så sterke psykiske plager at det påvirker dem i hverdagen. I denne sammenhengen kan det være viktig å jobbe med kommunikasjons og – relasjonskompetanse, slik at lærerne i best mulig grad er i stand til å bygge og ivareta gode relasjoner til elevene.

Det viser seg også at mange elever i skolen har vansker med fagene. Utdanningsdirektoratets gjennomgang av nasjonale prøver i ungdomsskolen viser at om lag 25 prosent av elevene ligger på mestringsnivå en eller to av totalt fem, hvor fem er det høyeste nivået (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg er det flere undersøkelser som går direkte på elevenes fagkompetanse som blant annet PISA (Programme for International Student Assessment) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (Spurkeland, 2011, s. 23). Disse undersøkelsene viser svake og faglig fallende resultater. Dette kan blant annet resultere i at en del elever kan ha skolefravær og skolevegring på ungdomsskolenivå. Det anslås fra internasjonal forskning at 1 – 2 prosent har skolevegring (King, et al., 1998). I en norsk studie i norske kommuner anslås tallet å være så høyt som 3, 6 prosent (Havik, et al., 2014). Dette kan resultere i fraværproblematikk i videregående skole.

Viktigheten av relasjoner og relasjonskompetanse i skolen har blitt satt på dagsorden av flere (Hattie, 2009, Nordenbo mfl., 2008, Overland og Nordahl 2013, Drugli 2012 og Spurkeland 2011). Hattie (2009) har gjennomført en kvantitativ analyse med ca 83 millioner elever.

Det er den største studien vi har når det gjelder skoleutvikling og læringsstrategier, samlet over en periode på 15 år. Han har rangert 138 faktorer som påvirker elevenes læring. Med bakgrunn i Hattie (2009) sine funn om at lærer – elev – relasjonen har stor betydning for elevers læringsutbytte, og internasjonale undersøkelser som PISA og TIMMS, blir det viktig å undersøke elevenes syn på gode lærer – elev – relasjoner. Blant Hattie (2009) sine 138 punkter om hva som bidrar til god læring, kommer relasjon til læreren på topp. Hattie (2009) understreker at den tillitsfulle relasjonen mellom elev og lærer sjelden er god og dersom læreren skal lykkes bedre, må lærerens relasjonskompetanse styrkes. Gode relasjoner kan være nøkkelen til god opplæring, men kan vi kreve av skolens lærere at de skal ha gode relasjoner til alle sine elever? Læring, relasjoner og kommunikasjon er sentrale begreper i skolen og kanskje kan ikke læring stå alene uten relasjon og kommunikasjon.

Vi kan kanskje ikke kreve at alle lærere skal like alle elever, men kanskje kan vi stille krav om at kommunikasjonen mellom dem skal være anerkjennende og rettet mot læring. Det stilles større krav til fagfolk om rasjonalitet, innsikt og overblikk, når det kommer til relasjonskompetanse (Kristensen, 2006, s, 41). Mange lærere forteller at de ikke kommer i posisjon til elevene. Kanskje er mangel på posisjon, mangel på relasjon. I følge Hattie (2009) møter læreren elevene først i form av posisjon og læreren kan senere bruke sin posisjon til å skape relasjon. Muligens burde begrepene `lærer`, `elev`, `relasjon` og `gjensidighet` blitt problematisert. Kanskje strever elevene etter en gjensidighet som muligens ikke eksisterer. Begrepene `lærer` og `elev`, indikerer at det ikke er gjensidighet, men det skal være respekt mellom dem. Det må kanskje gjøres avklaringer gjennom dialog om hvem som innehar de ulike rollene og relasjonene vil dermed kanskje kunne avklares på en god måte.

Skolen har gjennom tiår endret sin virksomhet. Historisk sett har læreren vært «selvstendig næringsdrivende» i sitt eget klasserom. Det har ikke vært tradisjon for åpne dører og drøftinger rundt lærerpraksis. Dette har kommet mer på dagsorden med kollegabasert veiledning og økt søkelys på det som skjer inne i klasserommet. Mange lærerstudenter hevder at det er et stort sprang mellom det de lærer i teorien i utdanningen og praksis i skolene. Uttalelser som: «*Dette skulle vi ha lært noe om på lærerskolen*», høres ofte på skolen av studenter i praksis. Uttalelsene kommer ofte i forbindelse med relasjonelt arbeid med elever. En kan stille spørsmålstegn ved lærerutdanningens fokus på kommunikasjonsteori og relasjonsarbeid i skolen.

I mange situasjoner, der det er snakk om elever, har ikke læreren snakket med eleven og hørt hva den tenker og mener. De voksne i skolen legger til grunn at de har forstått hva eleven mener, eller de har tolket det dithen at de har oversikt over elevens synspunkt. Når jeg leser Spurkeland (2011), kommer det fram at lærere i større grad snakker til elevene enn med dem (Spurkeland, 2011, s. 40). Et pedagogisk prinsipp i arbeid med relasjonskompetanse er elevmedvirkning og det er først og fremst gjennom dialog at elevmedvirkning blir ivaretatt. I følge Spurkeland (2011) vet vi mye om sosial effekt i læring, men han påpeker at motivasjonskraften i denne relasjonen er for lite utforsket og vektlagt i dagens skole.

Forholdet mellom lærer og elev kan også bære preg av et paternalistisk syn. Litt kategorisk sagt kan dette framstå som at lærere forteller og har svarene og elevene hører på. Lærere står i et maktforhold til eleven. Kommunikativ paternalisme slik Nordby (2012, s. 126) beskriver det, handler om at den voksne, i dette tilfellet læreren, bruker ladet kommunikasjon i stor grad, for kanskje å føre dialogen dit læreren selv ønsker. Lærere kan kanskje bli fristet til å trykke litt ekstra på i kommunikasjon med elevene.

Det er gjort mange studier på dette temaet, både nasjonalt og internasjonalt (som for eksempel Nordenbo 2008; Hattie 2009, Marzano 2009, Drugli 2012 og Nordahl 2000). Disse studiene har gitt oss god kunnskap om hva som fremmer elevenes prestasjoner og trivsel i skolen. Blant de punktene som har størst betydning finner vi lærer – elev – relasjon. Drugli og Nordahl (2014), Klinge (2017) og Nordenbo et al. (2008) påpeker at lærerens evne til å etablere en god relasjon til elevene står sentralt med tanke på elevenes læring og trivsel.

Bø og Hovdenak (2011) har gjennomført en studie med 18 elever på 10. trinn ved to ungdomsskoler i Oslo. De referer til i sin studie, at elevene legger vekt på viktigheten av å bli forstått, lyttet til, at de blir rettferdig behandlet og respektert, blant annet. Alle punktene elevene referer til i denne studien innbefatter dialog mellom lærer og elev. Ulleberg (2020) fremhever dialogen som vesentlig i relasjonsarbeid.

Til tross for at det er gjort mange studier på temaet, er det stadig et tilbakevendende tema blant elevene at de ikke føler seg sett og hørt. Det framstår derfor som vesentlig å fortsette og sette søkelys på dette temaet og gjøre videre undersøkelser blant elevene, slik at elevens stemme kommer fram. Elevenes stemme kan være interessant å se på i forhold til hvordan vi ønsker å utvikle lærerrollen videre.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i elevenes ståsted vil jeg i denne studien fokusere på gode lærer – elev – relasjoner.

Problemstilling:

Hvordan forstår skoleelever gode lærer – elev – relasjoner, og hva er forutsetningene for det?

Elever i skolen har bedre læringsutbytte når relasjonen til læreren er god (Overland og Nordahl, 2013, s. 128). Overland og Nordahl (2013) hevder at kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre atferdsproblemer og de opplever stor effekt av positiv relasjon på elevens læringsutbytte (Nordenbo, 2008; Hattie, 2009). Forskning viser at positive relasjoner mellom lærer og elev vil gi økt læringsutbytte og i den sammenhengen blir det viktig å undersøke hva elevene legger i begrepet positive eller gode `relasjoner`.

Problemstillingen inneholder noen begreper som kan avklares. Problemstillingen inneholder elever. I denne oppgaven er det elever i ungdomsskolen som har fylt 16 år – altså det er elever på 10.trinn.

Lærer – elev – relasjon består av alle elevene og alle lærerne. Med lærerne menes kontaktlærere og faglærere. Elevene må forholde seg til et stort antall voksne i løpet av dagen. Det er voksne som innehar ulike roller i skolen og som treffer elevene i varierende grad. Det kan være kontaktlærere som treffer elevene ofte og det kan være faglærere som treffer elevene sjeldent. Det er ikke lagt vekt på noen spesiell gruppe elever, men elever generelt i ungdomsskolen. Dette er elever som er en del av en sosioøkonomisk middelklasse, de er etnisk tilhørende i majoritetsbefolkningen og har ingen kjente behov for spesialundervisning eller psykiske vansker. De er jevnt over godt fungerende og sosialt tilpassede skoleelever. De går på skoler som er forsterket for elever med funksjonsnedsettelse.

Læringsarena er i denne oppgaven definert til ungdomsskolen og læringssituasjoner som alle situasjoner der lærere og elever møtes. Det begrenses ikke til bare å gjelde klasserommets undervisning, men også i friminutt, turer, formelle og uformelle situasjoner, som for eksempel enkeltmøter i korridorene og andre steder.

Relasjon vil i denne oppgaven handle om interaksjon mellom lærer og elev gjennom skoledagen. Kommunikasjon i denne oppgaven dreier seg om analog kommunikasjon.

1.3 Oppbygging

Min oppgave består av seks kapitler. I det første kapitlet redegjør jeg for hvorfor jeg synes temaet er aktuelt. Her vil oppgaven avgrensnes og problemstillingen presenteres. Videre redegjør jeg for min forståelse av begrepene relasjon og kommunikasjon knyttet til problemstillingen. Det teoretiske grunnlaget for temaet blir presentert i kapittel to.

I kapittel tre gjør jeg rede for valg av metode knyttet til mitt prosjekt. Der vil jeg også presentere åpne individuelle intervjuer og valg av intervjupersoner. Videre tar jeg for meg ulike momenter knyttet til forskningsetikk som er aktuelle for min oppgave. Validitet og reliabilitet er også punkter jeg presenterer.

Kapittel fire består av presentasjon av mine funn. Jeg redegjør for datainnsamlingen etter transkribering og kategorisering av hovedtemaer.

I kapittel fem drøfter jeg data sett opp mot problemstillingen og teori knyttet til tema lærer – elev - relasjoner og kommunikasjon.

Det sjette kapitlet inneholder en oppsummering og konklusjon. Der presenterer jeg metodisk refleksjon og en vurdering av validitet og reliabilitet.

Jeg avslutter oppgaven med noen refleksjoner rundt hovedtemaene som kom fram i datainnsamlingen.

2. Teori

For å belyse viktigheten av gode relasjoner og kommunikasjon i lærings situasjon, har jeg valgt å se på teori som jeg mener framstår som sentral i dette studiet for å underbygge problemstillingen. Sentral teori i denne oppgaven er relasjonsteori av Hans Skjervheim (2002), kommunikasjonsteori av Gregory Bateson (1972), sosiokulturell læringsteori av Lev Vygotskij (Ref Dysthe, 2001) og Aron Antonovsky (1988). Skolen skal drive opplæring og læring kan skje på ulike måter. Kanskje er det her utfordringen i skolen ligger med tanke på at hver enkelt elev lærer på sin egen måte. Elevene skal sitte igjen med kunnskap som er definert i læreplanen – kunnskap de skal oppleve som nyttig og som læreren skal legge til rette for at de kan tilegne seg.

2.1 Relasjon

Hans Skjervheim (2002) påpeker at vi i alle sammenhenger møtes gjennom tale og skrift. Et utsagn kan lede til at noen lar seg engasjere. Det kan være som deltaker eller tilskuer. En kan innta ulike roller i samhandling med andre. Dersom en lar seg engasjere i et utsagn noen andre kommer med, kaller Skjervheim dette for en treleddet relasjon. Denne treleddede relasjonen består av jeg, den andre og saken. Skjervheim kaller relasjonen en toleddet relasjon dersom jeg'et ikke lar seg engasjere i saken som den andre formidler.

Et utsagn eller en påstand som en person kommer med, kan oppfattes enten som en påstand eller som fakta. Dersom jeg tar påstanden som fakta og ikke lar meg engasjere i begrunnelsene som ligger bak denne påstanden, vil jeg se på personen som et objekt og kategorisere påstanden som fakta. Da vil påstanden ikke engasjere meg, og relasjonen blir en toleddet relasjon. Tar jeg derimot påstanden for en påstand, vil personen oppfattes som et subjekt som kan begrunne sine påstander og jeg vil la meg engasjere i saken og relasjonen blir en treleddet relasjon.

I dagliglivet kan dette by på utfordringer fordi begge relasjonsformene fungerer sammen (Skjervheim, 2002). Dersom en ser på dette i skolesammenheng, kan for eksempel en lærer ta en påstand fra en elev for gitt, som et faktum. Læreren vil da ikke engasjere seg i saken eleven kommer med og vil følgelig ikke være opptatt av begrunnelsene for påstanden. Læreren vil kanskje legge sin egen tolkning til grunn og det kan lett oppstå misforståelser.

Slike situasjoner skaper toleddede relasjoner. I andre situasjoner kan læreren ha tid nok og være opptatt av å lytte til begrunnelsene bak påstanden. Begrunnelsene kan igjen skape ytterligere engasjement hos læreren. Det vil da oppstå en treleddet relasjon. Situasjoner kan bli tvetydige og det kan danne grunnlag for misforståelser, dersom vi ikke tar oss tid til å lytte til begrunnelsene bak påstandene. Ved å la personene i relasjonen forklare og begrunne sine påstander og engasjere seg i saken/påstanden, kan en kanskje gi anledning til å rydde bort misforståelser i større grad enn om man blir i en toleddet relasjon. Begrunnelsene kan kanskje bidra til å utvikle både sin egen og den andres forståelse i relasjonen.

Skjervheim (2002) har fokus på objektivisering av den andre og han hevder at det er to vinklinger på objektivisering av den andre. Den ene vinklingen går på at vi objektivere den andre dersom den kommer med en påstand som er svært urimelig og som vi ikke kan ta på alvor. Den andre vinklingen handler om at vi ser på den andre som et objekt og dermed ikke tar det den sier på alvor. Kanskje kommer menneskers grunnleggende holdning til andre mennesker fram her. Ved å objektivere andre vil vi ta fra dem deres frihet til å forklare og begrunne sine tanker og påstander. Dersom den ene legger til grunn sin egen tolkning og forklaring, vil den gå glipp av den andre sin refleksjon rundt påstanden. Ved objektivisering reduserer og definerer vi den andre og får en slags kontroll over det personen mener. Dersom jeg har definert hva den andre har lagt i sin påstand, vil jeg gå glipp av den andre sin begrunnelse og jeg har redusert den andre til å mene det jeg har lagt i forklaringen. Den andre vil bli et objekt. I denne objektiveringen er det rom for mange misforståelser. Skjervheim (2002) sitt perspektiv framstår som sentralt i problemstillingen i dette prosjektet. Elevene i dette prosjektet etterspør det Skjervheim (2002) omtaler som en treleddet relasjon. De ytrer ønske om at læreren skal være deltaker i relasjonen, samt at de selv skal å kunne delta i saker som vedrører dem i hverdagen.

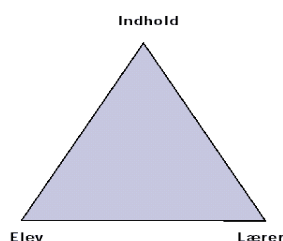
Skjervheim (2002, s. 20) hevder at den viktigste forskjellen mellom mennesker og dyr, er at mennesker har språk. Han referer til sosiologene som kaller dette for samhandling. Det er gjennom språket vi kommer i kontakt med hverandre. Dersom vi ikke har felles språk, vil vi leve i ulike verdener, hevder Skjervheim (2002). Skjervheim er opptatt av å ikke psykologisere den andre og i stedet legge vekt på personens evne til begrunnelser. Han er ikke opptatt av å vektlegge årsakene, som personens oppvekst eller andre faktorer, til personens meninger.

Som nevnt tidligere, kan en ifølge Skjervheim (2002), kan en etablere en relasjon med to ulike tilnærminger, toleddet og treleddet relasjon.

Avhengig av hvilken holdning en inntar vil resultatet av relasjonen bli ulik. Kanskje kan en bestemme seg for hvilken holdning en vil innta, men det er også mulig at holdningen en inntar her, er en grunnleggende nysgjerrig eller manglende nysgjerrig holdning til andre mennesker, og at den holdningen vil være gitt. En toleddet relasjon, vil ifølge Ulleberg (2020, s. 58) for eksempel kunne bidra til at lærere karakteriserer elever ved den atferden elevene har uten at de har fått begrunnelsen for atferden fra eleven. Toleddede relasjoner kan forekomme når læreren legger sin egen tolkning og forståelse til grunn uten å undersøke videre. Et eksempel på dette kan være at en elev som har det vanskelig med venner, kan ha en urolig atferd. Læreren betegner på eleven kan være at den *er* urolig eller vanskelig. Den toleddede relasjonen kan framstå på en måte som at læreren ikke er interessert i elevens forklaringer på egen atferd. Dersom eleven forklarer egen uro med mangel på venner, vil en kunne tenke at det er en treleddet relasjon, dersom læreren engasjerer seg i forklaringen. Læreren kan også bruke sin egen begrunnelse og relasjonen vil kanskje oppleves som treleddet. Et klart skille mellom begrunnelser og psykologisering kan være vanskelig å få tak i. En lærer vil basere sine begrunnelser på observasjoner av og samtaler med elever. Kanskje ligger definisjonen av relasjonen i måten samhandlingen foregår på.

Ved den treleddede relasjonen, der det er et subjekt – subjekt – forhold, (Skjervheim, 2002, s. 20, Ulleberg, 2020, s. 58) vil både jeg og du interessere oss for å utforske saken, og utforske begrunnelsene til hvorfor det tenkes og handles slik som det gjøres. Læreren inntar en deltagende rolle sammen med eleven – jeg, og interesserer seg for saken.

Læreren vil i en treleddet relasjon interessere seg for elevens begrunnelser for at den er urolig. En treleddet relasjon kan framstilles i en triadisk modell (Ongstad, 2004).



Figur 1: *Triadisk modell, Ongstad, 2004)*

Det kan framstå som viktig at lærere i skolen inntar den siste holdningen, som innebærer en treleddet relasjon der lærer og elev skal jobbe sammen om en felles sak – læring i undervisningssammenheng.

På bakgrunn av Hattie (2009) sine funn om at lærer – elev – relasjonen sjelden er tillitsfulle relasjoner, vil også den treleddede relasjonen være vesentlig. I den treleddede relasjonen ligger kanskje mulighetene til et samarbeid om å finne fram til elevens proksimale sone. Denne sonen er mellomrommet mellom det barnet selv kan mestre og det barnet kan mestre ved hjelp av en voksen (Dysthe, 2001, s. 15). Dette samarbeidet om den proksimale sone foregår gjennom kommunikasjon og kartlegging av elevens læringsstrategier. Dersom jeg bruker foregående eksempel om en urolig elev, og ser på det med en treleddet relasjon, vil læreren i dette tilfelle være opptatt av å undersøke hva eleven tenker og mener om sine handlinger. Dette vil gi læreren og eleven mulighet til å være deltakere i samtalen (Ulleberg, 2020, s. 58).

I tillegg til Skjervheim (2002) vil jeg også gjøre bruk av Schibbye (2009) sin dialektiske relasjonsteori der anerkjennelse er et sentralt begrep. Hun bygger sin relasjonsteori på en forståelse av Hegels ideer om at vi trenger hverandre for å utvikle oss til selvstendige individer og Meads speilingsteori som innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og forholdet det har til omgivelsene. I denne sammenhengen er ikke anerkjennelse ros eller oppmuntring, men en måte å utvikle kvalitet i relasjonen på. Denne kvaliteten ser jeg i sammenheng med Skjervheim (2002) sin treleddede relasjon der begrunnelser og forklaringer står sentralt, slik at partene får «eie» sin egen forståelse. Kvaliteten i relasjonene som Schibbye (2009) beskriver omhandler at den andres stemme og opplevelse står sentralt. I skolesammenheng vil dette innebære at læreren har en anerkjennende væremåte med søkelys på elevenes stemme. Elevenes stemme – deres subjektive oppfatning bør få betydning i relasjon til læreren. Læreren kan tilstrebe å forstå elevene utfra deres forutsetninger og utvikle en indre forståelse og ifølge Schibbye (2009) kjenne gjenklangen av andres følelser i egen kropp.

Bae (1995) hevder at anerkjennende relasjoner betyr at *jeg* lar den andre være «ekspert» på sin egen opplevelse. Relasjonsforståelsen bygger på at utvikling skjer i samspill med andre mennesker og omgivelsene rundt. I tillegg støtter jeg meg på Ulleberg (2020) som hevder at en ikke kan ha en relasjon uten kommunikasjon. Altså vil kommunikasjon være vesentlig i lærer – elev – relasjoner. At relasjoner er gode, vil være avhengig av om relasjonen oppleves som nyttig, tillitsfull, pålitelig, anerkjennende, raus og ærlig (Ulleberg, 2020).

Skjervheim (2002) og Schibbye (2009) sitt perspektiv på relasjoner er ikke spesifikt rettet mot lærer – elev – relasjoner, men Hattie (2009, referert i Relasjonspedagogikk, s. 28) referer til lærer – elev – relasjon og hevder at det er sjelden at lærer og elev utvikler tillitsfulle relasjoner. Konteksten Hattie (2009) knytter sin studie til er i skolen.

Jeg knytter Hattie (2009) sin tolkning av tillitsfulle relasjoner opp mot Skjervheim (2002) sin treleddede relasjon og Schibbye (2009) sin anerkjennende relasjon. Hattie (2009) hevder at det første møte mellom lærer og elev er preget av posisjon: Stillingen, rollen, myndigheten og maktmidlene som læreren har. Høy posisjon kan skape avstand og frykt. Læreren kan jobbe for å skaffe seg en naturlig autoritet gjennom å bygge opp en relasjon som er preget av gjensidig respekt, verdsetting og kjærlighet. Læreren kan også bruke sin posisjon og kunnskap om relasjoner til å utvikle en anerkjennende og treleddet relasjon til elevene.



I følge Spurkeland (2011, s. 53) må vi skille mellom to ulike nivåer av relasjoner i skolen. Primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Primærrelasjoner har størst betydning for læring og trivsel. Urie Bronfenbrenner (1979) mener at nærhetsprosesser er grunnleggende for all utvikling. Primærrelasjoner for elevene er i all hovedsak familie, kontaktlærer og medelever. Med bakgrunn i at primærrelasjonene står sentralt, blir det viktig å jobbe med perspektivene til Skjervheim (2002) og Schibbye (2009) som vil ivareta nærhetsprosessene, som Bronfenbrenner referer til. Nærhetsprosessene eller perspektivene til Skjervheim (2002) og Schibbye (2009) kan i skolen kan innebære samtaler mellom lærer og elev for å lete etter elevens optimale læringsbetingelser i og rundt eleven.

Figur 2: *Relasjonspedagogikk i praksis*
Hentet fra Spurkeland, 2011, Relasjonspedagogikk.

Elevenes sekundær - relasjoner er støtterelasjoner som faglærere og hjelpeapparatet rundt som for eksempel PPT – Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Disse relasjonene kan skifte status og gå fra sekundær til primærrelasjon og omvendt. Elever i skolen kan oppleve nærhet og tillit til sine sekundærrelasjoner og disse kan da bli primærrelasjoner for eleven. På samme måte kan for eksempel kontaktlærer som i utgangspunktet karakteriseres som primærrelasjon, bli mer perifer og bli en sekundærrelasjon, fordi eleven ikke føler seg nær denne personen.

Jensen og Ulleberg (2019, s. 52) mener at det er uendelig antall forskjeller i relasjoner mellom fenomener, erfaringer, fornemmelser og følelser. Dette sammenfaller med Skjervheim (2002) og Schibbye (2009), fordi hver og en går inn i relasjoner med egne erfaringer og opplevelser. Schibbye (2009) påpeker at vi må være nærværende for å kunne lytte til andre og forutinntatthet vil være uforenlig med å lytte til andre. Skjervheim (2002) hevder at en må vise engasjement og interessere seg for den andre for at relasjonen skal bli treleddet. Lærer og elev kan ha ulikt syn og ulik oppfatning av hva som er viktig i en lærer – elevrelasjon med tanke på læringssituasjon. En elev kan ha behov for nære og tette samtaler om hvordan den har det, mens læreren kan være mest opptatt av elevens utvikling i faget. Lærers oppfatning kan kanskje være avhengig av hvor trygg den er i rollen som lærer.

Aubert og Bakke (2019, s. 183) beskriver fem læringsfaser fra novise til ekspert som handler om relasjoner generelt. Jeg finner det likevel viktig å se på disse fem fasene som også kan beskrive hvor en lærer befinner seg med tanke på egen trygghet i klasserommet. Denne tryggheten kan si noe om hvordan læreren er i stand til å møte eleven og om den klarer å være aktør jfr. Skjervheim (2002), i en treleddet relasjon med eleven. Disse fasene kan også si noe om det Schibbye (2009) referer til som emosjonell tilgjengelighet.

En lærer som befinner seg i den første fasen vil kanskje ikke klare å være åpent lyttende til eleven på en slik måte at det skaper trygghet for den andre.

1. Novise (selvsentrert nybegynner)

I denne fasen vil den profesjonelle være mest opptatt av egen utførelse av jobben. Støtter seg også i stor grad på regler og oppskrifter.

2. «Briste eller bære» - fasen (avansert begynner)

I denne fasen er personen mindre selvsentrert og «kaster seg ut i det».

3. Forståelse av situasjonen uten evne til å handle ut fra forståelsen (kompetent utøver)

Den tredje fasen er mindre preget av usikkerhet og forvirring.

4. Evne til både å forstå og handle ut fra forståelsen (kyndig utøver)

Her handler yrkesutøveren analytisk og intuitivt. Faglig og personlig vekst preger yrkespersonen.

5. Evne til å formidle sitt eget fag (ekspert)

Yrkespersonen har en mer flytende, helhetlig og sammenhengende forståelse som resulterer i handlinger.

En lærer som befinner seg på punkt 5, vil kanskje kunne være mer imøtekommende overfor elevene, hvis en ser på beskrivelsene under punktene, men det vil kanskje kunne være individuelle forskjeller med tanke på personlige egenskaper hos den enkelte lærer. Funn i datamaterialet sier noe om at elevene er opptatt av lærere som er trygge på seg selv.

2.2 Kommunikasjon

Bateson (1986) har et perspektiv på kommunikasjon som rommer en kompleksitet i hvordan mennesker erkjenner verden (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 41). Han bruker mange innfallsvinkler til begrepet kommunikasjon og det er rikt på mening og vidt definert. Bateson (1986) hevder at vi forholder oss til ideene om gjenstander og ikke gjenstandene i seg selv. Han bruker et eksempel om en løve og sier dersom vi blir redde av å tenke på en løve, er det ideen om en løve som skremmer oss. Batesons (2005) kommunikasjonsperspektiv handler altså om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi sanser, oppfatter og tolker gjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Det vil dermed være uendelig mange måter å tolke og oppfatte samspill på med tanke på hvilke erfaringer den enkelte har. Eksempler på det kan være hvordan for eksempel en lukt kan fremkalle gode minner for noen, mens for andre kan den samme lukten være forbundet med ubehag.

Ifølge Jensen og Ulleberg (2019) var Bateson opptatt av å sammenligne det ikke – levende med det levende. Hans perspektiv kan ses på som et forsøk på å fange de intuitive, irrasjonelle og tause sidene ved menneskelig kommunikasjon (Jensen og Ulleberg, s. 56). Her vil vi finne den non – verbale kommunikasjonen – den tause kommunikasjonen og Bateson (2005) introduserte og skilte mellom begrepene analog og digital kommunikasjon. Han var opptatt av hvordan mennesket bygger opp sin kunnskap og særlig hvordan vi tenker og vet. Bateson (1988) utviklet en slags metateori og befattet deg med å forstå kommunikasjon, tenkning og læring. Videre hevder han at det ikke er mulig å ta ett skritt tilbake å betrakte virkeligheten objektivt. Det vil si at alle beskrivelse og tolkninger er gjort av noen som er til stede i den virkeligheten, og tolkningene er gjort med bakgrunn i egne erfaringer. Det vil dermed være uendelig mange og sprikende tolkninger og Bateson (1988) hevder at en ikke skal strebe etter den rette forklaringen, men heller den mest fruktbare. Med en slik inngang til kommunikasjon vil vi kanskje kunne bli utfordret på en del etablerte sannheter. Kanskje kan etablerte sannheter påvirke vårt syn på gode relasjoner. Hver og en har egne oppfatninger og opplevelser av hva en god relasjon innebærer.

Som nevnt tidligere introduserte Bateson (2005) begrepene digital og analog kommunikasjon. Den digitale kommunikasjonen er en entydig kommunikasjon som for eksempel kan være enkeltord, gester, eller symboler. Det er kommunikasjon som ikke kan misforstås, som er rasjonell og logisk. Digital kommunikasjon er tegn som står for et innhold. Et innhold som ikke er intuitivt, men som må læres for å forstås (Bateson, 2005). Det kan være et hjertesymbol for kjærlighet. Den analoge kommunikasjonen derimot er mangetydig. Analog kommunikasjon kan være tonefall, setningsoppbygging, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I motsetning til den digitale kommunikasjonen, kan den analoge kommunikasjonen misforstås. Ulleberg (2020, s. 51) hevder at vi kan ikke *ikke kommunisere*. Det er ikke mulig å opptre helt nøytralt, på en måte som er uten uttrykk som ikke kan tolkes. Beskrivelsene av den analoge kommunikasjonen står godt til Skjervheim (2002) som hevder at det er et mangfold av fakta og det samsvarer med den analoge kommunikasjonen som kan være mangetydig. Engasjement og begrunnelser står sentralt med tanke på å redusere mulighetene for misforståelser i kommunikasjonen og relasjonen.

Å ikke kommunisere hevder Watzlawick, Bavelas og Jackson (1967) er en grunnleggende antagelse om kommunikasjon. Watzlawick, Bavelas og Jackson (1967) har skrevet om kommunikasjon mellom mennesker. De baserer seg på noen grunnleggende antagelser som for eksempel:

- Det er umulig å ikke kommunisere.
- Vi kommuniserer alltid både innhold og forhold.
- Vi kommuniserer alltid på flere nivåer samtidig.
- Samspill forstås og beskrives sirkulært.

Punktene danner rammer for en relasjonsorientert kommunikasjonsteori og et triadisk utgangspunkt for en forståelse. Det vil betegne sammenheng og relasjon mellom tre elementer som til sammen utgjør en helhet og tre aspekter er det vi trenger for å definere fenomenet kommunikasjon (Jensen og Ulleberg, 2019, s.58). Dette triadiske utgangspunktet (Ongstad, 2004) er det Skjervheim (2002) beskriver i sin treleddede relasjon. Jensen og Ulleberg (2019, s. 33) hevder at det aldri bare handler om deg og meg; det handler om deg, meg og saken eller aktiviteten, eller at vi alltid holder på med noe.

Det vil oppstå en sirkularitet i kommunikasjonen dersom person A kommuniserer med person B og person B responderer på person A. Den triadiske modellen brukes om både relasjon og kommunikasjon på bakgrunn av en relasjonsorientert kommunikasjonsteori.

Ifølge Jensen og Ulleberg (2019, s. 22) er det to ulike syn på kommunikasjon. Den lineære forståelsen som bygger på overføring av informasjon og videreføring av kunnskap - transmisjonsmodell. I skolesammenheng kan dette ses på som at læreren forteller og elevene hører på. Denne forståelsen kalles monologisme (Jensen og Ulleberg, 2019). Denne modellen utelater toveiskommunikasjon og kan ses på som en overtalellesprosess og ønske om å influere. Den sirkulære forståelsen bygger på dialog der en gjensidighet mellom partene er sentral. Dialog sorterer under transaksjonsmodellen og den handler om utveksling mellom flere parter. Transaksjonsmodellen er en sirkulær modell (Jensen og Ulleberg, 2019). som har som utgangspunkt at kommunikasjon er et relasjonelt fenomen der alle parter er aktive. Denne sirkulariteten passer inn med Bateson (1972) sin forståelse om at fenomener kan henge sammen og være knyttet sammen. Jeg vil i all hovedsak se på transaksjonsmodellen fordi den i større grad fanger det elevene snakke om som 'gode relasjoner'.

Det finnes tre former for dialog, ifølge Hundeide (2003). Den første formen er den emosjonelle dialogen. Den emosjonelle dialogen dreier seg i stor grad om å inntone seg på små barn og bekrefte følelsesuttrykk. Analog kommunikasjon (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 354) er sentral i denne dialogen. Den andre dialogen er den meningsskapende dialogen og den ivaretar barnets utforskertrang. Her vil den voksne være en medspiller og er innstilt på å oppleve sammen med barnet. Den tredje formen for dialog er den grensesettende dialogen. Den dialogen forekommer ofte i målrettet aktivitet, som for eksempel i opplærings situasjoner der den voksne justerer og korrigerer barnets initiativ. Det er den grensesettende dialogen som forekommer i det som Vygotskij referer til som den proksimale sone, den sosialt assisterte læringen der viktige kompetente andre veileder og understøtter barnets utvikling inn i et voksent kulturfellesskap (Vygotskij 1978, Hundeide 2003).

Ulleberg (2020, s. 25) påpeker at skolen skal fremme medvirkning og deltakelse. Et sentralt begrep for at dette skal kunne gjennomføres er dialog. Dysthe (2001b) betegner dialogen som noe som skjer ansikt til ansikt mellom to eller flere. Og ifølge Dyste har dialogen noen kvalitative kjennetegn, deriblant det å være villig til å lytte, endre mening og la flere meninger eksistere sammen i dialogen. Dialogen framstår som viktig på bakgrunn av fokuset Kunnskapsdepartementet (2017) har gitt begrepet i læreplanverket i overordnet del.

Dialog er viktig for deltagelse, deltagelse er viktig for læring og forskning viser at deltagelse kan bidra til bedre psykisk helse (Krane, 2017). Dette viser at det er viktig å ha søkelys på relasjon gjennom dialog mellom lærer og elev. Den dialogiske prosessen anser jeg å være fra lærer – elev – relasjonen oppstår i det første møte og så lenge lærer og elev har en relasjon på skolen.

Ongstad (2004) hevder at vi rent logisk sett trenger tre faktorer for å definere fenomenet kommunikasjon. Det samsvarer med den treleddede modellen til Skjervheim (2002). Hver deltaker i samtalen har en egen relasjon til innholdet i saken. Læreren og eleven vil ha ulik oppfatning av for eksempel uro. Ifølge Ulleberg (2020, s. 59) kan denne modellen også kalles didaktisk trekant. Det er en etablert modell innenfor pedagogikken, der lærer, elev og faget er faktorene. Dersom vi anvender Batesons kommunikasjonsteori, ser vi at samtalen alltid vil dreie seg om den enkeltes relasjon til saken, samtidig som deltakerne alltid vil kommunisere om relasjonen til den andre.

For å følge opp Batesons kommunikasjonsteori og den triadiske modellen eller den didaktiske trekanten (Ulleberg, 2020, s. 59), kan lærere stille seg spørsmål som:

- Hvordan er elevens forståelse av innholdet (for eksempel hva er uro)
- Hvordan er lærerens forståelse av innholdet (for eksempel uro)
- Hvordan forstår du relasjonen til meg (for eksempel lærer til elev)
- Hvordan forstår jeg relasjonen til deg (for eksempel elev til lærer)

Ifølge Ulleberg (2020, s. 59) kan vi også komplisere dette ytterligere ved å stille seg spørsmål om hvordan jeg som lærer forstår elevenes forståelse av saken, som for eksempel uro. Dette viser hvor komplisert det kan være med kommunikasjon og relasjon. Det finnes altså mange måter å forstå virkeligheten på.

Aubert og Bakke (2019, s. 28) beskriver dialogens betydning for utvikling av relasjonskompetanse. Dialogen vil framstå som viktig i en form for begrepsavklaring rundt fenomenet relasjoner. Kanskje vil også en felles forståelse, eller i alle fall en utvidet forståelse av begrepet, kunne bidra til bedre relasjoner og at elevene blir sett på en måte de har behov for.

Ulleberg (2020, s. 57) hevder at vi ikke kan ha en relasjon uten kommunikasjon. I kommunikasjonsteori støtter jeg meg på Batesons teori om erkjennelse og en utfordring på mange nivåer i vår virkelighetsforståelse (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 90). Vi blir utfordret på en del grunnleggende antakelser og etablert sannheter i all kommunikasjon, samt at all kommunikasjon må ses i sammenheng i den konteksten den oppstår. Et eksempel på dette kan være at mennesker snakker ulikt om relasjoner avhengig av hvilken kontekst begrepet drøftes i.

Jensen og Ulleberg (2019, s. 52) hevder at vi erfarer, tolker, observerer og får kunnskap gjennom å sammenligne. Forskjellene på hvordan mennesker gjør dette, er sentrale i hvordan vi tolker virkeligheten. Jensen og Ulleberg (2019, s. 39) påpeker også at det er nødvendig å anlegge et relasjonsperspektiv i kommunikasjonsteori. Dette forstår jeg slik at den ene kan ikke fungere uten det andre og at det kan være interessant å se på relasjoner i et kommunikasjonsperspektiv. I det et menneske kommuniserer med et annet menneske, dannes det en relasjon og i det mennesker har en relasjon, kommuniserer de. Kommunikasjonen kan foregå på mange måter, men partene vil formidle noe til hverandre i form av verbal eller non – verbal kommunikasjon. I denne oppgaven vil den analoge kommunikasjonen være sentral.

Ulleberg (2020, s. 41) knytter begrepet dialog til intersubjektivitet. Intersubjektivitet slik Ulleberg beskriver det, kan knyttes til Skjervheim (2002) sin beskrivelse av en treleddet relasjon og Schibbye (2009) sin anerkjennelse. Skjervheim (2002) påpeker at interesse og engasjement er sentralt for å skape en treleddet relasjon og det krever en evne til å ta den andres perspektiv ifølge Schibbye (2009). I en slik treleddet sammenheng forutsettes det at deltagende parter har utviklet en felles forståelse, eller det som omtales som intersubjektivitet (Schibbye, 2009). Strandbu (2011, s. 58) hevder at vi i mange situasjoner i dagliglivet har utviklet en slik felles forståelse. Et eksempel på dette kan være at samfunnet generelt har en felles forståelse av at vi ikke skal snike i køen på butikken. Dette er normer som de fleste følger. En felles forståelse av andre sitasjoner, som for eksempel der to eller flere parter er uenig om et hendelsesforløp, kan være mer problematisk å utvikle, da prosessen med å finne ut om deltagerne faktisk har forstått den andre sin forståelse av saken, kan være en lang og møysommelig prosess.

Det vil kreve en detaljert beskrivelse av sin egen forståelse, samt at den andre vil være i stand til å sette seg inn i den andres sted. Dette mellomrommet mellom min og din tolkning eller forståelse av en sak vil være interessant å utforske i en lærer – elev - relasjon.

2.3 Læring

Dysthe (2001, s. 36 - 44) refererer til tre hovedgreiner innenfor læringsteori. Behavioristisk læringsteori, kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Disse læringsteorien bygger på ulike teoretikere. I denne oppgaven er den sosiokulturelle læringsteorien grunnlaget for både tolkning, analyse og drøfting. Den sosiokulturelle læringsteorien har sitt utspring i konstruktivismen og teoretikere som Lev S. Vygotskij og John Dewey.

Sosiokulturell læringsteori handler om at elevene skal kunne tilegne seg intellektuelle og fysiske redskaper på en slik måte at de blir kompetente aktører i sosiale situasjoner. De skal kunne tolke og handle kompetent i kjente og ukjente situasjoner (Säljö, 2001, s. 155). Säljö (2001) referer til Vygotskij og mener at i skolen vil det foregå slik at læreren introduserer et tema, deretter utvikles en forståelse hos eleven og en evne til å nyttiggjøre seg kunnskapen videre. Læreren vil bli en deltaker i relasjon til eleven gjennom samtaler om forståelse av fagstoff, og eleven vil bli en aktør som skal tilegne seg fagstoffet som læreren presenterer. Begge to vil stå i relasjon til saken – fagstoff. Dette vil være det Skjervheim (2002, s. 20) referer til som en treleddet relasjon. Skjervheim sin treleddede relasjon passer godt inn i et sosiokulturelt læringssyn der elevaktivitet rundt faglig stoff sammen med læreren er sentral (Dysthe, 2001)). For at læreren skal kunne finne ut av elevens potensial, blir dialogen og evnen til å lytte sentral.

Dysthe og Igland (2001, s. 73) refererer til Lev Vygotskij, som hevder at sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring og utvikling, ikke bare en ramme rundt individuelle prosesser. Dermed blir samhold og fellesskap viktige faktorer i undervisningen. Elever skal strekke seg for å utvikle ny kunnskap og det krever at lærer og elev, og elev og elev snakker sammen. I følge Spurkeland (2011, s. 40) skal dialogen gi en garanti for at stoffet er mottatt og forstått og for at læringen dermed er vellykket. Et sosiokulturelt læringssyn bygger på aktivitet i klasserommet. Vygotskij (1978) hevder at individuell utvikling kommer før læring, og at utvikling og læring er samtidige og sammenfallende prosesser. Dermed kan ikke undervisning ligge på et nivå som elevene ikke er modne for (Dysthe, s. 77).

Læring og utvikling er også innbyrdes ulike prosesser som henger sammen og har innvirkning på hverandre. Undervisningen, ifølge den proksimale sone, skal ligge i forkant av utviklingen, men ikke lenger unna enn at det kan skje læring.

Læring er ikke en soloprestasjon ifølge Vygotskij, ei heller en passiv aktivitet. Både lærer og elev er aktive deltagere i sosial samhandling og aktiv samhandling er en forutsetning for læring (Vygotskij, 1978).

Vygotskijs banebrytende ide om at tenkning og språkbruk er en enhet og at denne enheten er et resultat av menneskelig utvikling er sentral for sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001, s. 9). Språkbruk uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk, derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig, som språklig tenkning. Dette er et enhetsperspektiv som er overordnet for Vygotskij (Dysthe, 2001, s. 9). Språket vil være et verktøy for videreutvikling av høyere psykologiske prosesser ved innlæring. Ifølge Vygotskij utvikles den menneskelige bevisstheten i fellesskap mellom mennesker og deretter som en egenskap innen det enkelte mennesket (Dysthe, 2001, s. 14). Bevisstheten er da internalisert.

Vygotskij har et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Et sosiokulturelt lærings syn har elevens aktivitet sammen med læreren i fokus. Vygotskij skiller mellom barnets faktiske utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået. Wood, Bruner & Ross introduserte i 1976 begrepet stillasbygging (scaffolding) om den proksimale sonen. Det beskriver hvordan barn kan tilegne seg kunnskap, som i utgangspunktet ligger utenfor deres mestringsnivå, ved hjelp av en voksen (Dysthe, 2001, s. 15). Den voksne må være til støtte inntil barnet kan mestre aktivitetene uten voksenstøtte. Barnet er avhengig av å nyttiggjøre seg erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Dysthe, s. 15). Deltagelse og aktiv observasjon av andre, vil dermed også bidra til barnets læring og utvikling.

Dysthe (2001, s. 33) hevder at det innenfor læring og læringsmiljø, finnes noen sentrale elementer:

«Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eit kvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere».

Dette sitatet forteller oss at vi ikke kan isolere relasjoner fra kommunikasjon og/eller læring, ei heller isolere læring fra kommunikasjon og/ eller relasjon.

Dysthe (2001, s. 33) referer til John Dewey sitt syn på kunnskap som innebærer at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet og at konteksten – der læringen skjer – er viktig. Gjennom aktivitet er kommunikasjon viktig. Roger Säljö (2001, s. 108) viser til Dewey sitt sitat:

«Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession».

Skjervheim (2002), Bateson (1972) og Lev Vygotskij (Ref Dysthe, 2001) kan knyttes sammen gjennom kommunikasjon i en relasjonell læringssituasjon der samhandling og engasjement er sentralt. Både Jensen og Ulleberg (2019) og Spurkeland (2011) vektlegger også engasjement og deltagelse i relasjonsarbeid. Skjervheim (2002), Bateson (1972) og Vygotskij (Ref Dysthe, 2001) er sentrale for å forstå det intervjupersonene i min studie, tar opp og fordi det får fram sentrale elementer i det ungdommene (i min studie) beskriver. I all hovedsak handler det om detaljene som ungdommene er opptatt av. Ungdommene er opptatt av detaljer i kommunikasjonen som svarer godt til Batesons tanker om analog kommunikasjon. Den analoge kommunikasjonen er sentral i det ungdommene snakker om. De vektlegger detaljer som måten de blir snakket til på, hva læreren formidler med kroppsspråk eller «taust kroppsspråk», blick, tonefall og andre gester. Den sosiale samhandlingen de snakker om står godt til Skjervheim, som er opptatt av relasjoner og hvordan disse dannes. Ungdommene påpeker blant annet at oppfølgingsspørsmål i samtaler er vesentlig for dem, noe som peker i retning av Skjervheims (2002) treleddede relasjon. I tillegg understreker de betydningen av å kunne snakke om andre ting enn fag og at de kan dele tanker om interesser. Ungdommenes uttalelser om læring sammenfaller med Vygotskijs læringsteori der det er fokus på samhandling og dialog rundt elevenes læring.

Borge (2016, s. 17, Resiliens) referer til begrepet *opplevelse av sammenheng* eller Sence Of Coherence (SOC) som er utviklet av Aaron Antonovsky (1988), som noe som er brukt mye innenfor medisinsk litteratur. Jeg finner det likevel fruktbart å bruke i sammenheng med elever, læring og undervisning i skolen. SOC består av tre elementer:

1. Håndterbarhet – å finne løsninger på problemer eller utfordringer
2. Mening – dagliglivet må oppleves meningsfullt
3. Forståelse – forståelsen man har av det som skjer i dagliglivet

Disse tre punktene kan knyttes opp til det som skjer med elever i skolen. Dersom elevene ikke håndterer de oppgaver de er satt til å løse på skolen, vil ikke sammenhengen være åpenbar for dem. Det kan skape dårlig motivasjon og frustrasjon over mangel på mestring. Skolehverdagen i seg selv bør også oppleves som meningsfull. Elevenes daglige virke er på skolen og bør følgelig oppleves som meningsfull. Dette står godt til Hundeide (2003) med tre former for dialog – og den meningsskapende dialog. Det tredje punktet om forståelse er kanskje det punktet som kan skape økt motivasjon for å fortsette arbeidet. Forståelsen for det som skjer i dagliglivet, kan bidra til framtidige drømmer som kan realiseres gjennom skolegang. Dersom jeg drar dette ned til å handle om det som skjer i klasserommet, trenger elevene oppgaver de kan håndtere. Oppgaver må tilpasses den enkelte. Oppgavene må gi mening. Kunnskapen elevene utvikler gjennom oppgaveløsning, bør gi mening. Oppgavene bør knyttes opp til reelle situasjoner i hverdagen. Elevene må kunne se sammenhenger. Forståelsen blir viktig med tanke på motivasjon for å løse oppgaver. Det kan vise seg vanskelig å jobbe med oppgaver som du ikke forstår. En kan jo tenke seg at det kan være vanskelig for ungdommer å forstå alt det skal gjennom i grunnskolen, og her ligger det en utfordring for lærerne til å bruke ord, bilder og metaforer som eksempler, og knytte fagene opp mot virkeligheten, slik at elevene kan se sammenhenger.

Med bakgrunn i Skjervheim (2002), Bateson (1972) og Vygotskij (1978) sine teorier om relasjon, kommunikasjon og læring, samt Antonovskys (1988) tanker om opplevelse av sammenheng, framstår det som viktig å gjøre undersøkelser blant elevene for å få fram deres stemme om et tema i en kontekst som berører store deler av deres hverdag, på skolen. I det videre vil jeg fokusere på en treleddet relasjon og en triadisk modell, analog kommunikasjon, opplevelse av mening og læring i sosiokulturelle læringsfellesskap, samt anerkjennelse. Teorien vil bli drøftet i kapittel fem og metodevalg for undersøkelsen vil bli presentert i kapittel tre.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og diskutere mitt metodevalg. Hensikten med denne undersøkelsen er å få fram elevenes syn på gode relasjoner og forutsetningene for det. I sosial konstruktivisme legges det vekt på språklig sosial interaksjon og at språklig samhandling konstruerer relasjonen mellom subjekter og mellom subjekt og verden (Thomassen, 2018, s. 180). I følge Thagaard (2018, s. 40) tillegges måten personer uttrykker seg på stor vekt. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Interaksjon mellom forsker og de personer som studeres, kan prege resultatene forskningen kommer fram til, i et konstruktivistisk perspektiv (Thagaard, s. 40).

Sosialkonstruktivismen er en betegnelse på et perspektiv der man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av de opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med (Tjora, 2020). Sosialkonstruktivismen og fenomenologien tar utgangspunkt i menneskers opplevelser og forståelser.

Jeg har valgt et fenomenologisk (Thomassen, 2018, s. 160) utgangspunkt for å se på et fenomen slik det erfares og oppleves av subjektet (Thomassen, 2018, s. 83). Det er elevenes subjektive oppfatning av en god relasjon mellom lærer og elev jeg er ute etter. Derfor blir åpne individuelle intervjuer en egnet metode. Det var seks elever som meldte seg og jeg vurderte det som tilstrekkelig for mine formål. Disse elevene har jeg gitt fiktive navn i kapittel 4. Færre elever i undersøkelsen ville kanskje ikke gitt tilstrekkelig informasjon. Dersom jeg hadde valgt flere ville det gitt ytterligere informasjon, men datamaterialet ville kanskje blitt for stort for denne oppgaven. Jeg har valgt to skoler i to ulike kommuner. Jeg valgte to skoler for om mulig å kunne vurdere likheter og forskjeller i datamaterialet. Disse skolene er sammenlignbare ved at de har omtrent samme rekrutteringsgrunnlag/ elevgrunnlag. Skolene har omtrent samme antall elever og er lokalisert i Innlandet. Begge skolene er bynære skoler. De ble valgt på bakgrunn av mine kontakter ved skolene og det har gitt meg gode arbeidsforhold.

3.1 Valg av metode

I en studie som denne var hensikten å få fram elevens stemme. Det første jeg måtte ta stilling til var om jeg skulle innhente data selv, eller benytte meg av data samlet av andre (Jacobsen (2018, s. 63).

Jeg har valgt å innhente data selv i tillegg til å benytte meg av data innhentet av andre. Min interesse for individets subjektive oppfatning av forutsetninger for gode relasjoner, gjorde at jeg valgte å samle data gjennom bruk av kvalitativ metode og åpne individuelle intervjuer. Valg av kvalitativ metode begrunner jeg med muligheten til å gå i dybden og stille spørsmål for utdyping av svarene (Thagaard 2018, s. 89), framfor en kvantitativ spørreundersøkelse. Kvalitative intervjuer har til hensikt å få fylde og omfattende kunnskaper om menneskers livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 89).

3.2 Kvalitativ metode

Problemstillingen passet til kvalitativ metode med intervjuer, da jeg ønsket å få fram mest mulig detaljer og et nyansert bilde av hva elevene legger i gode relasjoner. Ifølge Thagaard (2018, s. 89) er formålet med kvalitativt intervju nettopp å få fram fyldig kunnskap. Jacobsen (2018, s. 146) hevder at det åpne individuelle intervjuet, innenfor kvalitativ metode, egner seg godt når det er få enheter som skal undersøkes og når en er interessert i det enkeltindividet sier. Dette samsvarer godt med min undersøkelse der jeg var interessert i enkeltelevens oppfatning av gode relasjoner og forutsetningene for det.

Thagaard (2018, s. 93) referer til Rubin & Rubin (2012:36-39) sitt perspektiv på kvalitative intervjuer som «*responsive interviewing*». Intervjusituasjonen er da basert på at intervjupersonen får et tillitsforhold til den som skal intervjues. Dette kan være avgjørende for i hvor stor grad intervjupersonen ønsker å meddele sine tanker om temaet og som i sin tur vil kunne påvirke resultatet av undersøkelsen. Jeg valgte derfor å legge stor vekt på hvordan jeg møtte elevene for å skape en trygg og god intervjusituasjon, der målet var at elevene skulle være komfortable nok til å snakke om relasjoner. Døra til rommet der intervjuene skulle foregå, sto åpen da elevene kom. Jeg la vekt på å være imøtekommende og forklarte og viste dem hvor de skulle sitte. Jeg sa de kunne ta seg drikke og kjeks dersom de ville det.

Kvalitative studier kjennetegnes ved at metodeopplegget knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2018, s. 19). Jeg søkte å finne en dypere forståelse av elevenes meninger om gode lærer – elev – relasjoner, knyttet til læring og skolehverdagen, samt forutsetningene for det. Jeg forsøkte å finne fram til de «*tykke beskrivelsene*» (Gertz, 1973) og presentere en så utfyllende beskrivelse som mulig.

Å finne en dypere mening og forståelse tilhører hermeneutikken og fenomenologien (Thagaard, 2018, s. 36-37). Intensjonen i undersøkelsen var å øke forståelsen av hva en god lærer – elev – relasjon kan være for elevene og forutsetningene for det.

I denne undersøkelsen passer det med et fenomenologisk perspektiv. Det vil være en fortolkning av informasjonen som elevene gir rundt temaet. Og slik Thagaard (2018) hevder at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Elevenes uttalelser vil derfor være deres egne subjektive opplevelser av en god relasjon. Konteksten vil være en god relasjon i skolen med fokus på lærer – elev – relasjon. Temaene fortolkes i den konteksten de kommer fram, sett i lys av min forforståelse. Min forforståelse bygger på det Spurkeland (2011, s. 40 Relasjonspedagogikk) omtaler som «*Dialogkunsten i skolestua må forbedres betraktelig*». Lærere bør i større grad føre likeverdige og balanserte dialoger. Lærere snakker *til* sine elever mer enn de snakker *med* sine elever. Dialoger som inviterer elevene til å være delaktige, vil kunne føre til økt elevmedvirkning (Spurkeland, 2011, s. 40).

Fenomenologien har en grunntanke om at oppmerksomheten rettes mot verden slik den oppleves konkret og erfares fra et subjektperspektiv (Thomassen, 2018, s. 83). Egne opplevelser står sentralt. Fenomenene oppleves fra ulikt fra person til person (Thomassen, 2018, s. 84) og jeg måtte fokusere på fenomenene slik intervjupersonene oppfattet dem. Jeg skulle ta inn elevenes subjektive forståelse og måtte dermed forsøke å legge min egne subjektive forståelse til side. Thomassen (2018, s. 84) referer til Husserl (1936) når hun beskriver at vi sanser, husker eller forestiller oss ulike fenomener på ulike måter. Disse forholdelsesmåtene eller «*bevissthetsaktene*», som Husserl kaller det, gir oss forskjellige opplevelser av fenomenet. I mitt datamateriale vil elevenes «*livsverden*» være sentral. Elevenes «*livsverden*» (Husserl, 1907/1950) er slik verden framstår for dem i praktisk omgang med ting og mellommenneskelig aktivitet. Det samsvarer med mitt ønske om å lytte til elevens stemme om hva de legger i «*gode relasjoner*» og forutsetningene for det.

3.3 Intervjuer

Den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ metode er det åpne individuelle intervjuet (Jacobsen, 2018, s. 145). Det åpne individuelle intervjuet egner seg godt dersom en har relativt få enheter.

Når en er interessert i hva enkeltindividet sier og når en er interessert i hvordan den enkelte tolker et fenomen eller et begrep, er dette en god metode (Jacobsen, 2018, s. 146). I min undersøkelse har jeg seks intervjupersoner, som kan regnes som få enheter slik Jacobsen (2019) beskriver det.

Thagaard (2018, s. 28) påpeker at innsamling av data kan være et noe problematisk begrep med tanke på at data er noe som er gitt «der ute». Thagaard (2018) bruker begrepet utvikling av data på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer ute i felten, samt at data utvikles eller produseres når vi tolker tekstene. I denne undersøkelsen fikk jeg en mengde data på lydfil som jeg måtte transkribere og senere tolke. Dataene måtte utvikles og kategoriseres. I denne undersøkelsen brukte jeg innholdskategorisering (Jacobsen, 2018, s. 207). Jeg kom fram til at elevene stort sett hadde snakket om tre hovedkategorier: relasjoner, kommunikasjon og læring. Temaer som tillit og trygghet kom tydelig fram under de tre hovedkategoriene. Elevene kom også inn på andre temaer som blant annet elevmedvirkning.

De seks elevene jeg intervjuet hadde fylt 16 år og kunne samtykke til intervju uten foresattes samtykke. Jeg gjennomførte ansikt – til – ansikt- intervjuer (Jacobsen, 2018, s. 147). Jacobsen (2018, s. 147) referer til at en av fordelene med denne typen intervju er at den er god til å etablere tillit og åpenhet, og det åpner opp for informasjonsrik kommunikasjon. Åpenhet er viktig, fordi gjennom åpenhet kan de formidle sine tanker om hva som skal til for at de skal oppleve en lærer – elev – relasjon som god.

Med få åpne individuelle intervjuer, kan jeg ikke generalisere og si at dette gjelder for alle. Det gir innsikt i noen enkeltelever sin oppfatning av hva en god relasjon er og forutsetningene for det. Denne undersøkelsen måler individuelle synspunkter på det gitte tidspunktet. Altså er resultatene gyldig for de elevene det gjelder, men kanskje ikke for andre elever. Min tilstedeværelse, samt at intervjuene foregikk på skolen, kan ha påvirket svarene elevene har gitt. I en slik intervjusituasjon kan elevene ønske å fremstille seg selv på en god og reflektert måte.

I denne typen intervjuer vil spørsmål og svar komme i samtid, som er i stor kontrast til spørsmål og svar for eksempel i et e-post-intervju, der det kan gå dager eller uker før svarene kommer. Åpne individuelle intervjuer har både sterke og svake sider. Tidsbruk i form av reising, tilgang på respondenter, etablering av tillit og intervju effekten kan være noe som betegnes som svake sider.

Sterke sider ved åpne individuelle intervjuer kan være muligheten for tillit og åpenhet, fokus på respondenten og mulighet for å observere respondenten, samt mulighet til god flyt i samtalen (Jacobsen, 2018, s. 148).

Det åpne individuelle intervjuet sies å ikke skulle være så strukturert at det blir spørsmål og svar i en forhåndsbestemt rekkefølge. Det bør heller ikke være helt ustrukturert (Jacobsen, 2018, s. 150). Jeg utarbeidet en intervjuguide, en oversikt over de temaene jeg ønsket at vi skulle innom, en middels grad av strukturering. Dette åpnet for at intervjupersonene kunne snakke om temaer jeg ikke hadde tenkt på i forkant.

3.4 Valg av intervjupersoner – strategisk utvalg

I min undersøkelse anser jeg lærerne som «*portvakter*». Thagaard (2018, s. 65) referer til «*portvakter*» som personer som vil kunne gi adgang til feltet det skal forskes på.. De kan bidra med å skaffe intervjupersoner, samt at de kan motivere elever til å stille opp i slike undersøkelser. Fokus lærere kan ha for å øke motivasjonen til deltagelse, er at slike undersøkelser kan bidra med data som kan øke læreres relasjons – og kommunikasjonskompetanse. Thagaard (2018, s. 90) refererer til personene som skal delta, som intervjupersoner. Dette fordi det samsvarer med perspektivet som fremhever at relasjonen mellom forsker og intervjuperson har betydning for utvikling av kunnskap og forståelse.

Jeg tok kontakt med rektor ved skolene i de to kommunene. Rektor satte meg i kontakt med lærere, som formidlet dette prosjektet ut til elevene. De som ønsket å delta meldte seg til læreren, som formidlet navnene videre til meg. Det var seks elever som meldte seg og i tillegg var det en elev som meldte seg til å steppe inn dersom noen ikke ville. Samarbeid med lærere var en forutsetning for å komme i kontakt med elevene. En ulempe ved denne fremgangsmetoden, var at lærere kunne legge føringer for hvem de selv ønsket at skulle delta i en slik undersøkelse. Dette mener jeg ikke har fått stor betydning for resultatene av undersøkelsen, da alle intervjupersonene hadde både negative og positive kommentarer til skolen. I enkelte tilfeller navnga intervjupersonene lærere, for at det var enklere å snakke om situasjonen da, ifølge dem selv.

I min undersøkelse var intervjupersonene 10.klasseelever ved to ungdomsskoler i to ulike kommuner. Disse elevene ble valgt med en utvalgsstrategi – et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54).

I denne undersøkelsen valgte jeg det Jacobsen (2018, s. 180) referer til som kombinasjon av ulike metoder for utvelgelse av intervjupersoner. Jeg brukte både det Jacobsen (2018, s. 181) kaller Bredde og variasjon og Informasjon. Jeg ønsket at både gutter og jenter skulle delta, samt at intervjupersonene kunne gi meg informasjon. I denne undersøkelsen avgrenset jeg intervjupersonene til å gjelde bare elever og jeg valgte å ikke intervju lærerne. Det samsvarer med at det er gjort få undersøkelser blant elever og at elevens stemme sjelden blir hørt (Nordahl, 2002). Utvalget ble få enheter. Mange enheter ville vært for tidkrevende og mengden informasjon kunne blitt uoversiktlig med for mye detaljert informasjon, i denne oppgaven (Jacobsen, 2018, s. 146). Intervjupersonene presenteres med disse navnene: Kristin, Vegard, Pål, Petter, Bjørn og Lars. Navnene kommer i tilfeldig rekkefølge og er fiktive. Navnene står ikke oppført etter hverandre med tanke på hvem som tilhører hvilken skole. Jeg referer ikke til ungdomsskolene og har derfor ikke gitt skolene «navn».

3.5 Forskningsetikk

Thagaard (2018, s. 20) påpeker at all vitenskapelig virksomhet forholder seg til etiske retningslinjer, hvilket krever at jeg utviser redelighet og nøyaktighet i det jeg presenterer. Normer for dette er presentert av De nasjonale forskningsetiske komiteer – NESH. Det vil si at forskning ikke skal plagieres, det skal innhentes informert samtykke, krav om konfidensialitet og informasjon om konsekvenser ved å delta i undersøkelsen. Data skal ikke kunne spores tilbake til enkeltindivider og deres identitet. Det skal ikke innebære konsekvenser av noen art, for den som deltar i forskningen.

Mine etiske refleksjoner, holdninger og verdier var viktig å være bevisst på med tanke på hva som står på spill for de som deltar (Eide og Aadland, 2017, s. 16). Elevene ble utfordret på å si noe om seg selv og muligens også om tredjeparter. Jeg forsøkte å ivareta elevene ved spørsmål til slutt om de var komfortable med det de hadde gitt av informasjon, eller om det var noe de hadde sagt som de ønsket å utelate. Egne holdninger og verdier kunne ha påvirket mitt fokus i intervjuene og senere min tolkning av resultatene. Jeg skal kunne vurdere situasjonen i intervjusammenheng, slik at jeg blant annet lytter aktivt til det intervjupersonene sier og at deltagerne ikke blir ille berørt (Eide og Aadland, 2017, s. 17). Jeg var opptatt av å lytte til det intervjupersonene sa og avbrøt ikke deres tankerekker med egne innspill. Min vurdering, med bakgrunn som lærer, var at intervjupersonene var komfortable i situasjonen. Elevene framsto avslappet. Det var god stemning og de snakket fritt om temaet.

Forskning har en forpliktelse til ideelt å søke sannhet (NESH 2016), samt forpliktelser om redelighet av dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet. «Forskningens frihet» innebærer en rett og plikt til åpenhet og offentliggjøring (NESH, 2016). Det er mitt ansvar å følge lover og regler som ivaretar intervjupersonenes anonymitet og at forskningen ikke innebærer risiko for verken menneskene, samfunnet eller naturen. En forutsetning for å drive med forskning, er at alle resultater og konklusjoner offentliggjøres (NESH, 2016).

En grunnleggende respekt for menneskeverdet står sentralt (NESH, 2016, s. 12). Det betyr å vise respekt for de som deltar og ved publisering av resultatet. Personvernet skal også ivaretas med stor respekt for de deltagende (NESH, 2016, s. 12). Det medførte at jeg måtte være særlig varsom med tanke på at: a) ingen av elevene skal kunne bli identifisert, b) skolene skal ikke kunne bli gjenkjent og c) informasjonen gitt i intervju skal ikke kunne knyttes til de individuelle elevene. Ifølge NESH (2016) skal jeg gi tilstrekkelig med informasjon om studien til mine intervjupersoner. I min undersøkelse ga jeg informasjon om formål med undersøkelsen, hvem som skal ha tilgang til informasjon, hvordan resultatene skal brukes og eventuelle følger ved å delta. Informasjonen ble gitt i form av et informasjonsskriv der prosjektet presenteres. Et mål med informasjonsskrivet er å unngå press til å delta. I tillegg innhentet jeg samtykke til intervju der jeg informerte om at deltagerne hadde rett til å trekke seg til enhver tid uten å grunngi hvorfor og uten negative konsekvenser. Samtykke vil bidra til å unngå press, krenkelser og en frihet til å bestemme selv, dersom de ønsker å trekke seg. I denne undersøkelsen måtte jeg være særlig varsom med indentifisering og konfidensialitet på grunn av elevenes alder.

3.6 Konfidensialitet og samtykke

Ifølge Jacobsen (2018, s. 50) stilles det krav om konfidensialitet. Det betyr at det ikke skal være mulig å gjenkjenne intervjupersonene og at intervjuer skal garantere at opplysninger om personene ikke skal spres. Informasjonen fra intervjupersonene skal likevel ha fokus i teksten og det er viktig å ta vare på deres anonymitet (Jacobsen, 2018, s. 50). Thagaard (2018, s. 24) referer til at publikasjonen skal være anonymisert. Funnene skal presenteres på en akseptabel måte slik de fremstår gjennom datainnsamlingen.

Prosjektet er godkjent gjennom en søknad til NSD – Norsk Senter for Forskningsdata. En tillatelse fra NSD skal sikre at alle personvern hensyn er ivare tatt og at det er forsvarlig behandling av taushetsbelagt informasjon (NESH, 2016, s. 16). Da tillatelse var gitt fra NSD, tok jeg kontakt med de to aktuelle skolene. Jeg sendte et informasjonsskriv til lærere og et informasjonsskriv til elevene. Informasjonsskrivet inneholdt bakgrunnen for undersøkelsen og undersøkelsesform. I tillegg ble det informert om at deltagerne kunne trekke seg når som helst uten grunn. Vedlegg til informasjonsskrivet var en samtykkeerklæring. Et samtykke innebærer ifølge NESH (2016:13) at respondentene får tilstrekkelig med informasjon, formålet med undersøkelsen, finansiering, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og konsekvensene ved å delta.

3.7 Analyse og tolkning

Ifølge Thagaard (2018, s. 151) er det flere trinn i analysen. Det første trinnet innebærer at jeg er fortrolig med referatene fra intervjuene. Jeg måtte skaffe meg god oversikt over innholdet og finne fram til fenomenene jeg ønsket å analysere (Thagaard, 2018, s. 151). Det neste trinnet var å vurdere hvilken analytisk tilnæringsmetode som passet til prosjektet. Jeg valgte å kombinere kontekst – og temaanalytisk tilnærming. Kontekstanalytisk tilnærming brukes når en vil se på fenomenene i den sammenhengen de er en del av. En temaanalytisk tilnærming brukes når en vil se på temaer ved å sammenligne data fra alle deltagerne i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 152). Temaanalytisk tilnærming er basert på at vi koder dataene på en enhetlig måte og sammenligner på tvers av dataene (Thagaard, 2018, s. 152). Ifølge Thagaard (2018, s. 177) vil den temaanalytiske tilnærmingen gi en utdypet forståelse av temaene i materialet. Ulempen vil være at delene blir løsrevet fra helheten. Kontekstanalysens tilnærming har et helhetlig perspektiv. En kombinasjon av kontekst - og temaanalyse vil ifølge Mason (2018:207, referert i Thagaard, 2018, s. 177)) gi et bedre grunnlag for tolkninger av dataene.

Braun & Clarke (2006) hevder at data er analysert på bakgrunn av tematisk analyse og senere utdypet som ulike typer analyser som har hovedfokus på refleksiv tematisk analyse. Refleksive tematisk analyser legger vekt på viktigheten av forskerens subjektivitet som en ressurs, som innebærer at forskeren jobber med utgangspunkt i et refleksivt engasjement med teori, data og tolkning.

Analysene er utført induktivt, som betyr at analysene er fundamentert i dataene, men eksisterende forskning og teori er brukt som bakgrunn for diskusjon og tolkning av data. Tematisk analyse er teoretisk fleksibel, men kan ikke gjennomføres i et teoretisk vakuum (Braun & Clarke, 2020). Forskerens forståelse av de kvalitative dataene på bakgrunn av studiene samsvarer med et fenomenologisk fokus på intervjupersonenes opplevelser av hverdagen og deres subjektive forståelse av et fenomen.

Ifølge Jacobsen (2018, s. 197) må vi forsøke å redusere noe av kompleksiteten i rådataene. Rådata er data vi sitter igjen med etter intervjuer. Dataene må forenkles og kategoriseres. Det kan virke noe motstridende når noe av hensikten er å framskaffe mange detaljer og perspektiver på et fenomen. Dataene kan vise noen mønstre eller eventuelle avvik (Jacobsen, 2018, s. 197) og det er de sentrale detaljene som kan gi ny innsikt i et fenomen. Dermed er en kvalitativ analyse hele tiden en veksling mellom del og helhet. Den kvalitative analysen handler om å se på enkeltdelene eller detaljene, for så å se på delene i helheten. Dette kalles ifølge Jacobsen (2018, s. 198) en hermeneutisk metode. For å skaffe meg god oversikt over innholdet i dataene peker Jacobsen (2018, s. 245) på at jeg er avhengig av gode nedtegninger eller båndopptak. Jeg valgte å dele dataene inn i temaer eller kategorier, som Jacobsen (2018, s. 207) kaller innholdsanalyse. Det sentrale ble å finne kategorier og fylle disse med mening. Jeg søkte å se både på likheter og ulikheter.

Innholdsanalysen vil ifølge Jacobsen (2018, s. 208) innbefatte ulike steg.

1. Tematisere – Forenkling og tematisering av tekst
2. Kategorisere – Strukturere teksten for å finne kategorier
3. Fylle med innhold – Sitater fra intervjupersonene som belyser kategoriene
4. Sammenbinding – Finne temaer som alle er opptatt av og temaer som skiller seg ut
5. Forklaringer – Lete etter likheter og ulikheter på ulike oppfatninger

Jeg forsøkte å veksle mellom en temaanalytisk og en kontekstanalytisk tilnærming for å best mulig kunne se på fenomenene som enhet og et helhetlig perspektiv på hvordan fenomenene opptrer i skolen. Som nevnt tidligere finnes det ikke en egentlig sannhet i hermeneutikken (Thagaard (2018, s. 37) og jeg måtte være bevisst mine egne meninger, fordommer og forståelse av fenomenet, da jeg skulle analysere og tolke min undersøkelse. Det finnes ingen absolutte svar og resultatene er tolket i dette tilfellet av den som har laget undersøkelsen.

3.8 Reliabilitet og validitet

Vurderinger av forskningens kvalitet baserer seg på begrepene validitet (gyldighet/troverdighet), reliabilitet (pålitelighet) og overførbarhet (generalisering) (Thagaard, 2018, s. 19). Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte og om andre forskere, som bruker den samme kvalitative metoden, ville kommet fram til de samme resultatene dersom de hadde forsket videre på det (Thagard, 2018, s. 187). Videre knytter Thagaard (2018) validitet til tolkning av dataene og gyldighet eller troverdighet til tolkningene. Marshall & Rossman (2016:43 -47) og Silvermann (2014:76 – 92 referert Thagaard s. 181) legger vekt på at leseren og andre forskere skal kunne ha tillit til informasjonen gitt i dokumentet og ha mulighet til å vurdere fremgangsmåten i prosjektet. Resultatene skal framstå troverdige og gi mening.

3.8.1 Reliabilitet

Undersøkelsesopplegget eller designet vil påvirke dem som undersøkes (Jacobsen, 2018, s. 241). Gjennom intervjuet ville intervjupersonene kunne bli påvirket av ytre faktorer. Dette kaller Jacobsen (2018, s. 242) for undersøkereffekt. Intervjupersonene kunne blitt påvirket av stedet undersøkelsen foregikk på, innholdet i undersøkelsen, hvordan jeg så ut, måten jeg snakket på, kroppsspråket mitt og så videre. Dette er faktorer som jeg ikke kunne kontrollere og det ble viktig å ta dette med i betraktning gjennom tolkingen og hvilken effekt det kan ha hatt på mine resultater (Jacobsen, 2018, s. 242).

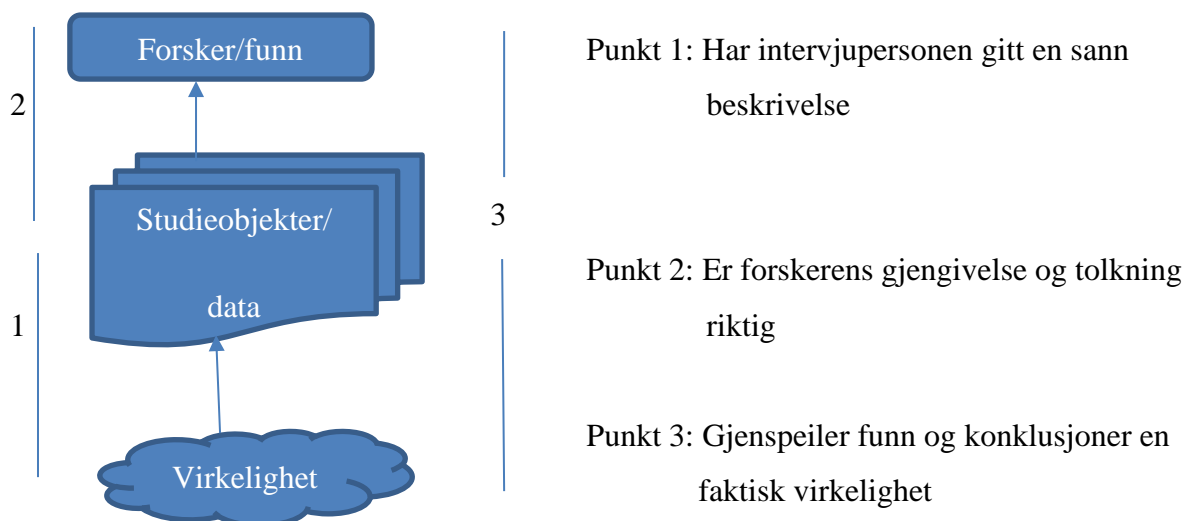
Jacobsen (2018, s. 243) nevner også konteksteffekt som en mulig påvirkning på intervjupersonene. Det knytter seg til hvilken sammenheng informasjonen blir samlet inn i. Jeg valgte en naturlig kontekst for min undersøkelse og intervjuene foregikk på elevenes skole i skoletiden. For at det skulle la seg gjøre, var jeg avhengig av at elevene kunne forlate undervisningen (Jacobsen, 2018, s. 243).

Naturlig kontekst kan skape tillit fordi de er i kjente omgivelser. Ulemper med denne konteksten kunne være forstyrrelser fra medelever eller lærere. Ubehag knyttet til skolebygget kunne også være en påvirkende faktor. Andre vurderinger er hvilket tidspunkt på dagen det passer best for elevene å gjennomføre og om eleven var opplagt (Jacobsen, s. 244). Jeg måtte også vurdere i min tolkning om det kontekstuelle kan ha påvirket resultatene (Jacobsen, s. 243).

I min undersøkelse valgte jeg planlagt fremfor overraskende intervju. Dette fordi det skal gis et informert samtykke og fordi jeg ønsket gjennomtenkte synspunkter på fenomenet (Jacobsen, 2018, s. 244). I tillegg ble det viktig med åpenhet i presentasjonen av data slik de framsto. Jeg måtte reflektere over fremgangsmåten og fortelle åpent om den, og hvordan den eventuelt kan ha påvirket resultatene.

3.8.2 Validitet

Jeg vurderte intern gyldighet (se figur under) (Jacobsen, 2018, s. 228) når jeg vurderte om undersøkelsen har gitt svar på det jeg var ute etter. Jeg skal i utgangspunktet beskrive en virkelighet, sett med elevenes øyne, som ikke er direkte observerbar (Jacobsen, 2018, s. 228). Opplevelser rundt kommunikasjon og relasjoner er subjektive oppfatninger som ikke kan observeres, men kan vurderes med bakgrunn i det som fortelles.



Gjenskapt etter Jacobsen (2018, s. 228)

Figur 3: Validering som relasjon mellom tre nivåer

Jeg måtte i tillegg vurdere og stille meg kritisk til om jeg hadde fått tak i de rette kildene (Jacobsen, 2018, s. 229). Jeg måtte foreta en kritisk drøfting / vurdering om kildenes evne til å gi riktig informasjon (Jacobsen, s. 230). Kildenes nærhet til fenomenet kan gi bedre informasjon. I min undersøkelse er kildene elever som går i ungdomsskolen og har nærhet til tematikken. Validering innebærer også kildenes vilje til å gi riktig informasjon og jeg måtte være åpen for at kildene ikke forteller sannheten.

Min undersøkelse består av seks intervjupersoner fra to ulike skoler og en gylden regel referer til at: «*Informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet*» (Jacobsen, 2018, s. 231).

Overførbarhet, slik Thagaard (2018, s. 195) beskriver det, handler overførbarhet om identifisering av sentrale tendenser i undersøkelsen. Validiteten blir styrket, dersom funnene også kan gjelde andre. Ifølge Jacobsen (2018, s. 237) dreier overførbarhet eller ekstern gyldighet seg om hvorvidt en kan generalisere funnene til å gjelde andre. Kunnskap som kommer fram skal være gyldig også for andre, utover de intervjupersonene som er med i undersøkelsen. Silverman (2014:84) argumenterer for at validiteten kan styrkes gjennom transparens eller teoretisk gjennomskiktighet. Det vil si at tolkningene baserer seg på et teoretisk grunnlag og hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkning. Med det mener hun at jeg måtte redegjøre for hvordan jeg har kommet fram til eventuelle konklusjoner gjennom analysen i min undersøkelse.

Utvalget, som studien baserer seg på er sentral med tanke på overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 195). Jeg måtte knytte argumentasjon om overførbarhet til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2018, s. 195). En utfordring ved min undersøkelse er at det er få intervjupersoner og disse er valgt til et spesielt formål (Jacobsen, 2018, s. 237) som kan gi god informasjon. Derfor er det vanskelig å si at utvalget er representativt for en hel populasjon (Jacobsen, 2018, s. 237), men datamaterialet som er gitt av utvalget samsvarer med funn i andre studier og føyer seg til en pågående samfunnsdebatt om psykisk helse i skolen. Svarene elevene gir kan framstå som troverdige. Troverdigheten kan styrkes dersom det er flere undersøkelser som kan vise til samme resultat. Datamaterialet framstår gjennom det som troverdig. Generalisering, slik Jacobsen (2018, s. 238) beskriver det, er avhengig av to forhold: a) antall enheter og b) hvordan enhetene er valgt ut. Validitet handler om andre personers mulighet til kritisk å se hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkninger av resultater.

Påliteligheten i denne undersøkelsen kan påvirkes av det som kalles for intervjuereffekt og konteksteffekt (Jacobsen, 2018, s. 173). Min forståelse av temaet kan ha preget spørsmålene jeg laget. I tillegg kan mine oppfølgingsspørsmål peke i en retning som samsvarer med min antagelse om temaet. Analysen kan også bli preget av min forståelse for temaet. Elevenes svar skal analyseres og min forståelse vil ligge til grunn for denne analysen.

3.9 Forberedelser

Utgangspunktet for et vellykket intervju ifølge Thagaard (2018, s. 94), er at jeg på forhånd har satt meg godt inn i intervjupersonenes situasjon. Jeg må kjenne godt til konteksten for intervjuet og stille spørsmål som er relevante. Ifølge Jacobsen (2018, s. 155) er forberedelse det aller viktigste for å gjennomføre et intervju. Det er en fordel å være kjent med navnene på intervjupersonene. Det vil skape tillit, noe Jacobsen (2018, s. 155) fremhever som viktig. Gjennom mitt arbeid i ungdomsskolen, føler jeg meg trygg på å samtale med elever, men det var også viktig at elevene skulle kjenne seg trygge på meg.

En viktig avklaring jeg gjorde, var hvor intervjuene skulle finne sted. Jeg valgte å dra ut til skolene. Intervjuene skulle foregå i skoletiden, til tross for at elevene dermed ville gå glipp av en time undervisning. Dette måtte jeg også avklare med lærerne. Bakgrunnen for å reise ut i skoletiden, er at elevene ville være i kjente og trygge omgivelser. I tillegg ville sannsynligheten øke for at de kunne stille opp til intervju. Mange elever er opptatt med aktiviteter i fritiden. Jeg ønsket også å ha et ansikt – til – ansikt – intervju (Jacobsen, 2018, s. 147). Det ville åpne for nærhet og en informasjonsrik kommunikasjon. Jeg ønsket at intervjuet skulle foregå mest mulig som en samtale med god flyt. Det ville også samsvare godt med tema i undersøkelsen som er relasjoner og kommunikasjon. Tidsrammen for intervjuene skulle være mellom 30 – 60 minutter.

Ifølge Jacobsen (2018, s. 149) vil en intervjuguide føre til et mer strukturert kvalitativt intervju. Jeg utarbeidet en intervjuguide for elevene. Jeg jobbet med spørsmålene i intervjuguiden og prøvde ut disse på forhånd. Få og åpne spørsmål viste seg å fungere best. Det var utarbeidet en del tilleggsspørsmål som jeg kunne stille dersom de åpne spørsmålene ble vanskelig å svare på. Intervjuguiden skulle fungere som hjelp og støtte til å komme innom de emnene jeg mener er viktig for undersøkelsen.

3.10 Prosessen og gjennomføring av intervjuene

Jeg avtalte tidspunkter med lærerne til elevene. De hadde organisert det slik at jeg hadde tilgang til et grupperom hvor intervjuene skulle finne sted. Grupperommet var innredet med fire pulter og stoler. Jeg organiserte pultene slik at vi satt ansikt til ansikt og i tillegg hadde begge to muligheten til å se ut gjennom et vindu.

Jeg var spent på om vindusutsikten skulle ta fokus bort fra intervjuet, men det virket bare som om det gjorde sitt til at de så for seg episoder i for eksempel friminuttene. Med meg hadde jeg kjeks og litt drikke, for å muligens løse opp en litt anspent situasjon. Ingen av elevene tok noe av det før intervjuet var ferdig.

På forhånd hadde jeg bestemt meg for å snakke litt med elevene om hverdagslige ting som interesser eller annet, og jeg spurte om de var nervøse. De responderte med å svare: «*Litt, men ikke så mye. Det blir nesten som å ha en fagsamtale*». Med fagsamtale, mener intervjupersonene samtale mellom lærer og elev, om for eksempel samfunnsfaglig innhold, der læreren skal gi en vurdering av elevens kompetanse i faget. Deretter informerte jeg om hvordan jeg hadde sett for meg at dette skulle foregå. Jeg skisserte noen eksempler på hva jeg så for meg. Dersom de ikke forsto hva jeg mente, kunne de si fra om det og så ville jeg forsøke å stille spørsmålet på en annen måte.

Min informasjon til intervjupersonene inneholdt også deres mulighet til å trekke seg fra prosjektet og forlate intervjusituasjonen når som helst uten begrunnelse. I tillegg snakket jeg om at det ikke fantes noen riktige og feil svar, og at jeg ønsket at de skulle snakke så fritt som mulig om det som var viktig for dem, når det kom til deres tanker om relasjoner og kommunikasjon. Den siste avklaringen handlet om lydopptak og om det var greit for dem at jeg tok opp intervjuet på lydfil. Alle elevene syntes at det var greit med lydopptak.

Jeg utførte ett intervju med hver intervjuperson. Intervjuene tok om lag 30 minutter. Det viste seg at elevene begynte å gjenta seg selv etter en halv time. Formen på intervjuene bar preg av noe samtale, men elevene trengte oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjupersonene delte sine erfaringer og sin tolkning av virkeligheten. Fangen (2010) beskriver hvordan en hermeneutisk tilnærming foregår på flere plan. I min undersøkelse er fortolkningene av annen grad. Det betyr at jeg fortolker en virkelighet som allerede er fortolket. Dette kaller Thagaard (2018, s. 38) for dobbelt hermeneutikk.

Intervjuene ble tatt opp på lydfil slik at jeg hadde mulighet til å være aktivt lyttende under intervjuene, samt at jeg hadde mulighet til å gå tilbake i datamaterialet når transkriberingen skulle foregå. I tillegg gjorde jeg notater. Jeg valgte å transkribere intervjuene kort tid etter at de var gjennomført, slik at jeg hadde friskt i minne intervjupersonene og intervjusituasjonen. Etter transkriberingen lagde jeg en litterær framstilling av intervjuene. Dette ga meg en oversikt over de temaene intervjupersonene var opptatt av.

Det viste seg å bli tre hovedkategorier: relasjoner, kommunikasjon og læring. Dette ble et grunnlag for presentasjon av funn som igjen dannet et grunnlag for drøftingen.

Individets subjektive oppfatning fra et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk perspektiv er viktig i denne oppgaven. Dataene har tatt utgangspunkt i elevenes livsverden og det elevene legger vekt på som viktig forutsetninger for gode relasjoner mellom lærer og elev. Gjennom intervjuene kom elevene inn på deltagelse eller medvirkning som et viktig poeng når de snakket om de tre hovedkategoriene.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene i datainnsamlingen fra de elevene som stilte opp til intervju. Jeg vil presentere tre hovedtemaer som alle elevene er opptatt av, og belyse disse med sitater og uttalelser fra elevene. Hovedtemaene fra intervjuene er relasjon, kommunikasjon og læring. I tillegg kommer elevene inn på andre temaer som elevmedvirkning eller elevdeltagelse, tillit, respekt, trygghet og engasjement. Intervjupersonene har fått fiktive navn: Vegard, Bjørn, Lars, Petter, Pål og Kristin.

4.1 God stemning og humor

Humor kan være en innfallsport til samtaler med elever, når relasjonen er trygg. Alle intervjupersonene nevner humor som en del av gode relasjoner. Vegard sier at han får mer tillit til lærere som ser ut som har det moro og bruker humor, enn de som ser ut som de kjeder seg og er sure. Intervjupersonene har mange tanker om hva som påvirker relasjonen til læreren. De fleste sier at relasjonen har større betydning for læring, enn det sosiale på skolen. Dersom læreren oppsøker elevene i friminuttene, sier Lars at det har stor betydning for å skape en god relasjon til læreren. Lars uttaler:

«Hvis læreren kommer borttil elvene og bare dulter borti og har noen små dialoger, kan det bidra til noe positivt i relasjonen». (Lars)

Lærerens deltagelse i friminuttene framstår som en positiv bidragsyter til relasjonsbygging. Vegard understøtter Lars sin kommentar om at det har betydning at læreren snakker med elevene også i friminuttene. Vegard sier det slik:

«Det er jo litt kult når læreren kommer og vil bli med på for eksempel Tulliball».
(Vegard)

Intervjupersonen har litt ulike tanker om hvor mye kontakt de ønsker i friminuttene. Der Vegard sier at det er kult at læreren deltar i ballspill, sier Kristin at lærerne ikke trenger å være så lenge når de kommer bortom. *«Det trenger ikke å være så lenge»*, sier hun.

I tillegg uttaler Kristin at hun føler seg sett også i friminuttene, når læreren kommer bort til henne.

Relasjoner kan handle om å ha noe til felles utover skolefagene, og intervjupersonene snakker om å kunne relatere til læreren. På spørsmål om hvordan de kan gjøre det, svarer alle sammen at det handler om å snakke om andre ting enn skole også. Mange unge og voksne deler interesse for de samme tingene, sier de. Intervjupersonene snakker om at det er hyggelig å snakke om hverdagslige ting på en avslappet måte. Da trenger de ikke å prestere og de blir kjent med læreren sin på en annen måte, sier de. Vegard sier:

«Jeg skjønner at læreren liker meg, når han kommer bort og koddet og tulleprater med meg. Og så snakker vi kanskje om fotball eller noe annet vi er opptatt av».

(Vegard)

Det elevene snakker om som å komme borttil, dulte borti, delta i ballspill og koddet litt, kan bidra til å skape en tillit og trygghet som elevene snakker om. Den uformelle kontakten som skapes, der de ikke trenger å prestere, mener de bidrar til å skape en god relasjon.

4.2 Magefølelsen: måten å være på

Gode relasjoner er ofte basert på trygghet, tillit og respekt. Relasjonen oppleves da som gjensidig god. Gjennom samtaler blir lærere og elever kjent med hverandre. Kristin sier det er viktig å bli godt kjent, men ikke på en slik måte at de blir bestevenner. På spørsmål om hva som skaper trygghet i relasjonen svarer Pål:

«Når vi har snakket sammen om for eksempel at jeg har hund eller har vært på hytta, så betyr det ganske mye at læreren for eksempel husker hva hunden min heter. Oppfølgingsspørsmål er også viktig, hvis jeg snakker om noe, så kan læreren spørre mer om det». (Pål)

Kommunikasjon utmerker seg som et tema intervjupersonene er opptatt av. Gjennomgående for all data fra intervjuene er fokuset elevene har på detaljer i kommunikasjon. De ønsker å bli snakke med og ikke til. På spørsmål om hva som er god og dårlig kommunikasjon svarer intervjupersonene at det er et vanskelig spørsmål å svare klart og tydelig på. Flere av intervjupersonene svarer på dette med kommunikasjon at:

«Man kjenner det bare i magen».

Dette kan tyde på at kommunikasjon også kan være dobbeltkommuniserende og vanskelig. En kan ha utsagn som ikke samsvarer med kroppsspråket. Dobbeltkommunikasjon kan bidra til å skape utrygghet for elevene. Vegard snakket også om utrygghet da læreren ikke snakket med han og han ble satt på et rom. Kommunikasjon kan være kompleks og sammensatt, og kan oppfattes som klar og tydelig, men også uklar og tvetydig. Intervjupersonene forteller at kommunikasjon er viktig, men at det kan være vanskelig å si noe klart om hva som er positiv og hva som er negativ kommunikasjon. Flere av intervjupersonene snakker om magesfølelsen, mer enn konkrete eksempler på hva læreren sier og ikke sier. En ting de alle er enige om er at det er viktig at læreren snakker med dem.

Pål sier om kommunikasjon:

«Det er vanskelig å si akkurat hvordan lærerne snakker til oss, men man kjenner det i magen, og du kjenner det ganske fort om det er bra eller dårlig». (Pål)

På spørsmål om hvorfor det er vanskelig å si noe klart om god og dårlig kommunikasjon, svarer alle intervjupersonene at det er litt vanskelig å si, men at det er små detaljer som har betydning. Disse detaljene mener de er det som avgjør om kommunikasjonen blir bra eller dårlig. Lars sier:

«Det er småting som man nesten ikke legger merke til». (Lars)

Kroppsspråk og ordene vi bruker, er den kommunikasjonen som kan tolkes og ha flere betydninger, i motsetning til den kommunikasjonen som oppfattes som entydig med tegn og symboler. Det er kroppsspråket intervjupersonene snakker mest om. Dette er også det som er mest vanskelig, sier de. All intervjupersonene snakker om lærerens tonefall, stemmeleie, ansiktsuttrykk, kroppsspråk og setningsoppbygging, som betydningsfullt. De er opptatt av at kroppsspråket utfyller det læreren sier. Flere snakker om «*taust kroppsspråk*» og Bjørn sier:

«Det er liksom ikke noe å hente i måten læreren er på» (Bjørn)

Jeg blir nysgjerrig på hva de legger i «*taust kroppsspråk*» og spør om han kan gi noen eksempler. Eksempelene Bjørn gir på «*taust kroppsspråk*», er lærere som ikke smiler noe særlig, lærere som er monotone i stemmeleiet, lærere som ikke viser med hendene og de som ikke svarer og går videre til neste elev. Han snakker om lærere som virker helt flate. Han legger til at det kan skape utrygghet.

Kroppsspråk framstår som vesentlig for intervjupersonene med tanke på relasjonsbygging. Enkelte av dem snakker om at det viktig med måten lærerne snakker på og har spesielt fokus på tonefall.

«Når tonefallet går ned er det negativt og når det går opp er det positivt». (Petter)

Tonefallet har også en sammenheng med hva slags humør læreren er i, er det flere som sier. Enkelte lærere vet ikke at de gjør det selv, sier Pål, men *«huffing og kremting»*, er noe som påvirker kommunikasjonen og relasjonen til de lærerne som gjør det. Intervjupersonene legger også merke til lyder. Lars snakker også om lærerens lyder og sier: *«Du legger jo merke til når lærere puster tungt ut, når du har sagt noe»*. Ansiktsuttrykk er et stikkord i kommunikasjon for intervjupersonene. Lars snakker om øyekontakt og at det har stor betydning for gode relasjoner, men han nevner også at noen lærere kan ha det som han kaller:

«Et stikkende blikk som gjør at han føler at han må passe seg». (Lars)

Smil er viktig, forteller alle om. Videre sier de at smil skaper god stemning. Vegard sier om smil at:

«Jeg får mer tillit til de lærerne som smiler og som ser ut som de har det moro».

(Vegard)

Og videre legger han til at:

«Han ønsker ikke å ha lærere som ser ut som de har lyst til å slutte i jobben sin».

(Vegard)

Tillit er noe alle intervjupersonene snakker om, og de er helt klare og tydelige på at tillit må bygges over tid og at læreren ikke automatisk har tillit bare fordi det er læreren. Dette mener Pål kan gjøres ved at læreren åpner seg opp og er personlig og viser at han bryr seg. Trygghet kan skapes på mange måter. Pål er klar og tydelig når han sier:

«Hvis jeg har tabbet med ut og vi har snakket om det, er det viktig at læreren lar det ligge og ikke tar det opp igjen mange ganger. Da blir jeg jo aldri ferdig». (Pål)

Hvordan vi ordlegger oss, kan være avgjørende for om kommunikasjonen og relasjonen blir god eller dårlig. Setningsoppbygging og ordvalg er noe intervjupersonene er opptatt av.

«Hvis de bare hadde sagt ting på en annen måte noen ganger» (Vegard)

Han forteller videre at det oppleves viktig for han, hva og hvordan lærerne sier ting til han i ulike situasjoner. *«Konkret hva og hvordan er litt vanskelig å si»*, fordi det kommer an på situasjonen og lærerne må jo vurdere hvert enkelt tilfelle, sier Vegard. Petter og Lars støtter Vegard sine uttalelser om ordvalg og bruker eksempler som:

«Det kan være ord vi ikke forstår og ord som kan være sårende, selv om det ikke er ment sånn» og «Læreren må bruke de ordene elevene bruker – snakke litt mer «hipt», men ikke overdrive det». (Petter)

«Det er viktig at læreren skjønner... noen ganger hvis en innlevering ikke er gjort, så kan det være gode grunner til det...og da ville det vært fint hvis læreren ikke bare sier at den fristen har dere visst om lenge». (Lars)

Detaljer i stemmeleie er flere av elevene opptatt av og snakker om at stemmeleie påvirker kommunikasjonen og relasjonen enten i positiv eller negativ retning. Pål er tydelig på at det handler om: *«Detaljer som handler om hvordan stemmen er, om stemmen er lys eller mørk».*

Stemmeleiet kan si noe om budskapet, sier Lars og forteller at det ikke hjelper å være sur og skrike.

«Det sier bare at læreren ikke har autoritet» (Lars)

Vi kan altså ikke ikke kommunisere og det er intervjupersonene bevisste på, enten de ser det med egne øyne eller at de føler det. En kommuniserer i det en møter et annet menneske og Lars sier:

«Kommunikasjon er sånne småting som man nesten ikke legger merke til, det kan til og med være hvordan læreren går. Noen ganger kan det også bli for mye, lærerne overdriver liksom. De er liksom så veldig blide og interesserte i hvordan du har det. De gestikulerer overdrevent. Du merker når læreren faktisk hører på deg, for da tar den til seg det som blir sagt og gjør endringer». (Lars)

4.3 Engasjement og samspill

Vi lærer gjennom erfaringer vi gjør oss hver dag, enten det er faglige eller sosiale erfaringer. Læring foregår på mange måter kontinuerlig. Intervjupersonene er alle opptatt av læring, når vi snakker om kommunikasjon og relasjon. «*Det er derfor de er på skolen*», sier de. Og alle er enig i at de lærer ulikt. Variasjon i undervisningen er også et tema de er opptatt av.

De ønsker både å være deltagende og lyttende, men ikke bare sitte passive å lytte til det læreren forteller. Vegard forteller at det er viktig hvordan dette foregår.

«Læreren må skape god stemning. Og så er det viktig at han er streng og rolig slik at det blir godt å være i rommet.» (Vegard)

Vegard sin uttalelse kan si noe om klasseledelse, samt elevdeltagelse. Elevdeltagelse er satt i fokus i læreplanen. Elevene skal være utforskende og må derfor være aktive. Flere av intervjupersonene snakker om gode timer der de kan delta selv og Vegard sier:

«Det er morsommere å jobbe med en film som alle har sett, som vi kan diskutere i stedet for å sitte og høre på læreren og jobbe med oppgaver» (Vegard)

«Hvis du har et godt forhold til læreren din, ønsker du å delta og gjøre ditt beste» (Pål)

Bjørn snakker om elevdeltagelse når han sier at han ønsker at lærerne skal sette av litt tid i forkant av et nytt tema, slik at de kan lytte til hvordan elevene ønsker å arbeide med fagstoffet. Bjørn knytter dette opp mot motivasjon og sier at det ikke er så lett å jobbe med ting de ikke liker. Han sier også at han har ønske om å delta i planlegging av undervisningen. Intervjupersonene knytter også deltagelse til variasjon i undervisningen. Flere sier at de blir mer aktive når undervisningen er variert. Enkelte av intervjupersonene sier at variasjon kan handle om lærerens evne til å formidle faget. Det kan være mye læring i å høre på fortellinger og Petter snakker slik om lærerens engasjement for faget sitt:

«Det er ganske inspirerende å jobbe hardt med et fag når læreren er engasjert. Bare tenk deg å høre på en lærer som snakker på en morsom og inspirerende måte om faget, i stedet for en monoton stemme. Han (læreren) liker det faget han underviser i, og det smitter over på elevene. Fagene blir morsomme da. Slike lærere pleier å være litt greie også. De er avslappede og sier det ikke er noe stress. Lærere må skjønne skolestrev». (Petter)

Det har blitt større fokus på tilbakemeldinger, eller det noen kaller framovermeldinger, i skolen. Elevene skal vite hva de skal gjøre, hvilke kunnskapsmål de skal jobbe med, vurderingsform som skal benyttes og hvilke kriterier som ligger til grunn for vurdering av måloppnåelse.

Petter mener det er viktig at læreren jobber sammen med elevene om dette.

«Tilbakemeldingen bør være en 60/40 fordeling, der 60% er det vi har gjort bra og 40% på det som kan bli bedre. Vi trenger å høre det vi er flinke til. Læreren bør ikke bare skive lykke til!». (Petter)

«Læreren må tørre å la elevene påvirke skoledagen» (Bjørn)

Videre forteller Bjørn, at det kan gjøres ved å sette av noen minutter, slik at læreren kan snakke sammen med elevene om neste tema. Elevene kan samarbeide om hvordan de ønsker å jobbe med det neste temaet og gi læreren innspill.

«Vi har noen meninger om hva som kan være morsomt å jobbe med og som kan skape motivasjon». (Bjørn)

Flere av intervjupersonene snakker om at læreren må være sikker og trygg på seg selv. «Det skaper trygghet», mener Bjørn. Trygge voksenpersoner er viktig for at elevene skal tørre å utfordre seg selv.

«Mange lærere tør ikke å påpeke at elevene svarer feil eller rose for at noe er bra og det skaper utrygghet. Vi trenger trygge voksne som tør å by på seg selv. De må ha autoritet».» (...) «Autoritet er de (lærerne) som er sikre på seg selv og som tør å feile». (Bjørn)

«Læreren kan for eksempel si: Det var ikke helt riktig, men det er fint at du prøver, for da kan vi snakke om hvorfor og hvordan du kom fram til det svaret». (Bjørn)

I skolen er elevmedvirkning et begrep som blir løftet fram, både når det gjelder det psykososiale miljøet, men også når det kommer til det faglige innholdet. Lærer og elev har til felles at det skal drives med læring, og et samarbeid rundt læring er vesentlig for at begge parter skal være aktivt deltagende i læringssituasjonen. Intervjupersonene har ulik innfallsvinkel til medvirkning.

Kristin mener at deltagelsen kommer gjennom at læreren snakker med elevene, og hun nevner blant annet at avtaler som lages med enkeltelever må komme fram. Hun nevner forskjellsbehandling i denne sammenhengen. Kristin mener det er vanskelig å akseptere at noen kan gjøre ting som andre ikke kan, dersom hun ikke vet hvorfor.

Petter er tydelig på at elevene jobber bedre med ting de liker å drive med og ønsker å medvirke gjennom å formidle sine tanker om fag, undervisning og metoder. Vegard er mest opptatt av at læreren ikke skal tvinge elevene til å gjøre ting de ikke vil, for da gjør de ikke noe. Han mener det må være bedre å samarbeide om undervisningen slik at elevene er motiverte for arbeidsoppgavene. Deltagelse kan skape motivasjon og motivasjon kan gi økt læring. Elever skal være deltagende i planlegging av det psykososiale miljøet og i fagplanleggingen.

Bjørn sier det så treffende:

«Lærere må tørre å la elevene ta del i planleggingen av fag. De kan sette av noen minutter før et nytt tema og spørre hva vi synes om temaet. Det kommer kanskje noe bra da. Det må da være dumt for lærerne og sitte i to dager å planlegge noe vi synes er kjedelig, og så ender det med lite engasjement og dårlig motivasjon hos elevene. Da blir det slik at lærerne bare kjører sitt eget løp». (Bjørn)

I skolehverdagen kreves det at lærere setter i verk tiltak i ulike sammenhenger gjennom dagen og uka. Lars forteller om sin utfordring med å komme alene og ny til skolen. Han hadde ikke så lett for å ta kontakt med andre og skaffe seg nye vennskap. Han trengte hjelp og han forteller at han satte pris på at læreren hørte på hva han hadde å si.

«Man merker når læreren hører etter og gjør endringer og tar til seg ting. Man kan liksom være med å bestemme om noe som handler om seg selv» (Lars)

Andre temaer intervjupersonene var opptatt av, var mobbing, favorisering og støy, samt regler for atferd. Dette er temaer som enkelte av intervjupersonene kom innom. Vi – følelse og belønninger snakker de også om. Da de snakket om mobbing og regler for atferd, var de klare og tydelige i sin tale. Alle elevene påpeker at læreren må ta styring i klassen.

«Læreren må ta ting med en gang og gjøre noe umiddelbart. De kan ikke vente til timen er over for at det ikke skal forstyrre. Det gir jo signal om at det ikke er så viktig. Læreren må være tydelig på hva som er greit og ikke».

Flere av intervjupersonene snakket også om favorisering. Ofte skjer det med elever som er spesielt flinke, sier Kristin.

«Det er alltid de som er gode i idrett som skal vise fram ulike øvelser i gymmen, eller noen som alltid får lov til ting som andre ikke får». (Kristin)

«Noen lager alltid bråk og slipper unna med det». (Kristin)

Behovet for informasjon kan variere fra elev til elev. Det er mye informasjon om de aller fleste elever i skolen og mye av denne informasjonen kan ikke deles med andre, selv om det kanskje kunne skapt noe mer forståelse blant elevene. Kristin sier, som flere av de andre intervjupersonene:

«Det er litt vanskelig å vite om det er forskjellsbehandling eller om noen har avtaler med læreren fordi de må, når vi ikke får vite noe. Men det er helt klart forskjellsbehandling uten det også, for eksempel de som alltid får lov til ting, for eksempel når noen blir plukket ut til å vise øvelser i gymmen og det alltid er de flinke».

(Kristin)

I skolen og i andre organisasjoner snakkes det ofte om fellesskap. I skolen er det fellesskapende undervisning, integrering og samhold. *Vi* – følelsen, er det noen som snakker om. For at mennesker skal yte sitt beste, er inkludering et begrep som mange framhever. *Vi* er sammen og samarbeider om noe som er felles. *Vi* – følelse, er det bare Kristin som snakker om. Hun fremhever det som positivt og nødvendig. Hun snakker om at hun ikke står alene og at hun blir sett.

«Når læreren sier at dette skal vi jobbe med, dette skal vi få til og vi skal hjelpe deg med dette, da bryr læreren seg om meg». (Kristin)

Belønninger er viktig, meddeler alle intervjupersonene. Det kan være belønninger som litt ekstra fri, en overraskelse med kake, eller at de bare kan sitte og snakke sammen etter at arbeidsinnsatsen har vært god. Alle intervjupersonene knyttet belønninger opp mot det faglige og læringssituasjon. Petter sier:

«Lærere og elever må være vennlige med hverandre og ikke bare pushe på hele tiden. Læreren kan jo gi belønninger når arbeidsinnsatsen har vært god. Læreren kan jo si at vi kan ta fem minutter og bare snakke sammen.» (Petter)

Kristin fremhever at hun liker og får tillit til de lærerne som gjør det lille ekstra. «*Det betyr så mye*», sier Kristin.

«Det trenger ikke å være så mye, men en liten pause med for eksempel Just dance. Hyggelige overraskelsesmomenter er viktig for relasjonen til læreren». (Kristin)

Jeg har framstilt det empiriske materialet ved hjelp av tre temaer som har kommet fram. Jeg har pekt på god stemning og humor som betydningsfullt for relasjoner. Engasjement og samspill kommer som en del av kroppslig kommunikasjon og læring som har stor betydning for elevene og magesfølelsen som kan si noe om relasjon mellom lærer og elev. Jeg har vist elevenes opplevelser ved å knytte de til teoretiske begreper om relasjon, kommunikasjon og læring.

I det følgende vil jeg gå inn i en teoretisk analyse og diskusjon hvor jeg også viser til hvordan empiri og min analyse står i forhold til annen forskning. Jeg vil også vise hvordan min analyse kan fortelle noe om aspekter ved relasjoner og kommunikasjon som er sentralt for læring og gode lærer – elev – relasjoner.

5. Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg funn opp mot teorigrunnlaget mitt. Målet med dette masterprosjektet er å få fram elevens stemme. Jeg ønsket å få fram elevenes syn på gode lærer – elev – relasjoner og forutsetningene for det. Jeg ønsket i størst mulig grad at elevene skulle fortelle fritt om sine opplevelser.

Drøftingsdelen vil ta opp de fire hovedkategoriene som kom fram i presentasjon av funn. De fire hovedkategoriene elevene er opptatt av er punktene 5.1 relasjoner, 5.2 kommunikasjon, 5.3 læring og 5.4 elevmedvirkning. Gjennomgangen av disse vil inneholde drøfting og refleksjon knyttet til teori. Begrepene som blir brukt vil være både emisk og etisk. Emiske begreper er slik intervjupersonene bruker begrepene med deres egen forståelse av dem. Den forståelsen av begrepene ligger nær intervjupersonenes egne erfaringer og hvordan de bruker begrepene i hverdagen. Den etiske bruken av begrepene er en bruk som ligger fjernere fra erfaringer, og er en analytisk teoretisk bruk med definisjoner av begrepene.

Hovedbegrepene fra teorikapittelet som omhandler relasjoner er en treleddet relasjon og en triadisk modell. Under kommunikasjon blir det lagt vesentlig vekt på analog kommunikasjon og anerkjennelse og i læringsperspektiv framstår den sosiokulturelle læringsteorien og SOC (Sense Of Coherence) sentralt.

5.1 Gode lærer – elev – relasjoner: stemning og ekthet

Funnene som har kommet fram om gode lærer – elev – relasjoner peker på fire kategorier. Disse kategoriene er klasseledelse, tillit, trygghet og humor. Dette samsvarer med de teoriene jeg har fremhevet som sentrale i denne oppgaven.

5.1.1 Relasjoner gjennom læreren som leder

I min undersøkelse stilte jeg spørsmål om hva elevene la i begrepet relasjoner. Alle elevene kom inn på at stemningen i klasserommet bør være god. Vegard sier det slik: «*God stemning er når det er godt å være i klasserommet. Læreren må være streng, men samtidig rolig. Han må også kunne snakke med oss om andre ting enn skole*». Dette sitatet kan også peke på kommunikasjon i relasjonen. Vegard er opptatt av å snakke om andre ting enn skole.

Læreren evne og vilje til å samtale rundt andre temaer er vesentlig. Sitatet over kan også si noe om en anerkjennende relasjon, slik Schibbye (2009) omtaler det.

Det kan se ut som Vegard er opptatt av utvikling av relasjonen, ikke bare på et faglig nivå, men også på det relasjonelle planet der de kan snakke om temaer som opptar Vegard, utenfor skolen.

En lærer – elevrelasjon består av to samhandlende parter. Kanskje er det meningsfulle relasjoner elevene er opptatt av når de snakker om at læreren må være streng, men samtidig rolig. Det trenger ikke å bety at relasjonen er gjensidig, men at den er resiprok (Spurkeland, 2011, s. 19). Altså en relasjon som er avhengig av at vi er opptatt av hverandre. Spurkeland (2011) beskriver dette som at lærer og elev i dialog skal finne fram til løsninger sammen. Hattie (2009) påpeker at kontakten mellom lærer og elev skaper en gjensidig tillit som er nødvendig for at eleven skal ta ansvar for å spørre når den ikke forstår. Skjervheim (2002) påpeker i sin relasjonsteori at treleddede relasjoner krever at både jeg og den andre er opptatt av saken. *Jeg* må engasjere seg i *den andre* og være opptatt av dens begrunnelser og forklaringer for å utvikle relasjonen videre. Ulleberg (2020) hevder at relasjonen har stor betydning for læringsutbytte og da kan Skjervheim (2002) sin treleddede relasjon være en måte å utvikle en meningsfull relasjon på. Det vil være den voksne som er ansvarlig for relasjonsdannelsen, men eleven har også på sin side ansvar for å bidra i relasjonen.

Elevens bidrag inn i relasjonen kan være at eleven bringer temaer på bane som den er interessert i, slik at lærer og elev snakker om andre ting enn skole, slik Vegard påpeker. Selv om lærer – elev - relasjonen er asymmetrisk, kan de finne felles interesse i temaer begge er opptatt av. Det ligger i begrepene lærer og elev, at læreren skal lære eleven noe. Det betyr likevel ikke at relasjonen ikke skal være preget av respekt for hverandre og at den som er satt til å lede klassen må ta ansvar for dette, slik intervjupersonene snakker om. Kanskje er det anerkjennelse i relasjonen, slik Schibbye (2009) påpeker det, Vegard er opptatt av. Han ønsker at de skal utvikle relasjonen på flere plan.

Elevene knytter stemningen i klasserommet opp mot lærerens evne til å lede klassen – klasseledelse – i en retning som gjør at elevene synes det er godt å være i klasserommet. Lars sier det på følgende måte: «*Læreren må være streng når det trengs. Det kan være når noen kommenterer eller lager bråk i timen*». En kan si at en emisk forståelse av klasseledelse eller ledelse, handler om å skape god stemning for en gruppe elever. At læreren må være streng når det trengs, kan bety at læreren må ta ansvar for å lede klassen i situasjoner som for eksempel oppleves som bråkete eller der kommentarer går utover andre elever.

Lars sin uttalelse om at læreren må gripe inn når det trengs, sammenfaller med det Hattie (2009) ikke overraskende hevder er en viktig faktor med stor effekt på læring. Det kan se ut som Lars skiller mellom ulike typer støy. Han påpeker: «...når det trengs». Det kan si noe om at bråk eller støy i timen kan tåles dersom det handler om støy knyttet til faglige diskusjoner.

Læreren er gitt en lederposisjon i klasserommet (Overland og Nordahl, 2013, s. 117). Det betyr at læreren skal lede gruppen med elever, som en trygg og tydelig voksen for å påvirke elevenes læring. Tydelige voksne er kanskje det intervjupersonene snakker om når de sier at læreren må være streng når det trengs. Intervjupersonene indikerer at de ønsker at den voksne skal ta grep der det er behov ved for eksempel elever som lager støy i klasserommet. Dette sammenfaller godt med det Overland og Nordahl (2013) påpeker om at elevene forventer at læreren skal ta styring. Overland og Nordahl (2013) påpeker at dette skal skje i klasserommet, men intervjupersonene påpeker at dette også må skje i andre sammenhenger der elever for eksempel blir mobbet i friminuttene. Dersom en anvender Skjervheim (2002) og ser på styring vil det kanskje bety at læreren må være en deltaker i relasjonen ved å engasjere seg i situasjonene elevene kommer opp i. Læreren kan i slike tilfeller sette seg inn i situasjonen ved å undersøke hva som er bakenforliggende for situasjonen og lytte til de partene som er involvert. Schibbye (2009) påpeker at en må ha en affektiv inntoning i relasjonen. Det vil si at læreren må bestrebe seg på å sette seg inn i elevenes tanker og følelser på begge sider av konflikten. Styring er det Petter etterspør når han sier at læreren må ta ting med en gang og ikke vente til etterpå, for det gir signal til de andre om at det ikke er så viktig og at læreren ikke bryr seg. Petter påpeker også kommunikasjon i dette utsagnet. Dersom læreren ikke tar tak i situasjonen, kommuniserer læreren at situasjonen har mindre betydning.

Sitatet over kan også si noe om hvordan kommunikasjonen foregår. Eleven fremhever: *når det trengs* og det kan si noe om et ønske om at læreren benytter seg av ulike kommunikasjonsmåter. I en situasjon der elever kommenterer andre elever, vil kanskje en sirkulær dialog (Jensen og Ulleberg, 2019, Bateson, 2005) være å foretrekke. Læreren kan utfordre elevens syn på hvordan vi skal være sammen. En lineær kommunikasjon (Jensen og Ulleberg, 2019, Bateson 2005) med beskjed om at dette må opphøre vil kanskje ha effekt en kort stund. Kanskje må læreren bruke begge deler, en kort beskjed om opphør, men også dialog om fortsettelsen. Sitatet kan også si noe om at Petter opplever at lærere tar tak der elevene selv kunne håndtert situasjonen.

Et positivt klima og eller læringsmiljø består av inkludering og trygghet ifølge Overland og Nordahl (2013, s. 118). Dette samsvarer godt med elevenes syn på at god klasseledelse skaper god stemning i klasserommet, samt at elevene også påpeker trygghet som vesentlig. Vegard beskriver dette slik: «*Den gode stemningen kommer når læreren er streng når det trengs, men samtidig er rolig, slik at det blir godt å være i rommet. Læreren må ta grep om det som skjer*». Ulleberg (2020, s. 184) referer til Kounin (1970) sin forskning på klasserommet og påpeker at læreren gjennom sin ledelse må lede arbeidet i passe tempo. Dette samsvarer godt med det Petter refererer til når han sier: «*Læreren kan ikke bare si «hepp – hepp» og kjøre på med ekstraarbeid. Det henger vi ikke med på*». Petter sitt utsagn samsvarer også godt med det Schibbye (2009) referer til som affektiv inntoning. Petter ønsker å henge med og læreren må i slike tilfeller inntone seg på elevene. Kounin (1970) fant også ut at ved å jobbe med tempoet i undervisningen og gode overganger mellom temaer, klarte læreren å holde fokus i klassen og motivere elever. Kounin (1970) fant ut at arbeid med tempo i undervisningen var den beste metoden for å regulere atferd i klassen. Et positivt klima med god atferd og motiverte elever skaper trygghet i klasserommet (Overland og Nordahl, 2013, s. 118). Det er regulering av atferd Lars etterspør når han påpeker at læreren må ta grep når noen kommenterer på andre. Lærerens grep vil kunne gi trygghet til elevene gjennom å vise at den tar kommentering på alvor.

5.1.2 Trygghet skapt gjennom dialog

Elevene trekker fram trygghet som et viktig punkt når vi snakker om relasjoner. Kanskje vil elevene oppleve større trygghet, dersom det jobbes med tempo slik Kounin (1970) referer til. Schibbye (2009) fremhever begrepet `anerkjennelse` i relasjoner. Hun bruker begrepet `anerkjennelse` innenfor dialektisk relasjonsteori som noe annet enn ros eller oppmuntring. Ulleberg (2020, s. 35) påpeker at anerkjennelse i denne sammenhengen er en måte å utvikle kvalitet i relasjonene vi inngår i. Kvalitet i lærer – elev – relasjon vil være trygghet. Vi kan gi den andres stemme og opplevelse av trygghet ved å være aktivt lyttende. Anerkjennelse i klasserommet betyr at lærere møter elever med en holdning og en væremåte som ivaretar elevens stemme og elevens subjektive oppfatning av virkeligheten. En «*hepp – hepp*» – uttalelse, vil ikke ivareta anerkjennelse slik Schibbye (2009) påpeker.

Et utsagn fra Bjørn om at lærerne må tørre å la elevene ta del i planleggingen og at mangel på deltagelse skaper dårlig motivasjon og lærere som kjører sitt eget løp, viser at han ønsker seg anerkjennelse, slik Schibbye (2009) beskriver. I tillegg viser utsagn som dette at Hundeide (2003) sine tre ulike former for dialog står sentralt.

I denne uttalelsen ligger den meningsskapende dialogen nærmest, der læreren har mulighet til å være deltaker i elevens utforskertrang. Bjørn ønsker en meningsskapende dialog i planlegging av undervisning, som vil kunne bidra til trygghet i form av forutsigbarhet.

Det er muligens anerkjennelse og dialog Vegard snakker om når han påpeker at trygghet er viktig. For om det andre punktet – trygghet, sier Vegard: *«Det er viktig at lærerne snakker med dem [elevene] og forklarer hva som skjer og ikke bare blir stille eller setter elevene på et rom for seg selv»*. Trygghet er en del av klasserommet og et klasseroms klima er avhengig av flere faktorer som gjensidig er avhengig av hverandre. Et eksempel er lærer og elev. De er gjensidig avhengig av hverandre. Posisjoner og ansvar skal avklares og gjennom dette skapes relasjoner. Dysthe (2001, s. 158)) refererer til Hundeide (1999) som skriver om «det intersubjektive rom». Relasjon mellom lærer og elev blir forhandlet fram gjennom avklaringer. Det er avklaringer Vegard etterspør når han snakker om at samtaler med læreren skaper trygghet for han. Det skaper altså utrygghet dersom elevene blir sittende igjen alene med sine egne forklaringer og tolkninger av det som skjer. Schibbye (2009) omtaler intersubjektivitet som et behov for å dele, og et følelsesmessig fellesskap mellom individer. For å kunne dele intersubjektivitet på denne måten må begge ha evne til å ta den andres synspunkt. Vegard sin uttalelse påpeker nettopp at trygghet oppstår ved å dele gjennom intersubjektivitet – et følelsesmessig fellesskap. Han sier at han trenger forklaringer for å kunne forstå det som skjer rundt ham.

Trygghet framstår som viktig for alle intervjupersonene i undersøkelsen. Øverland (2017, s. 135) tar utgangspunkt i Bowlby sin tilknytningsteori og beskriver trygghetssirkelen – Circle of Security (COS) (Bowlby, 1969/1997) med at barn trenger en trygg base og en sikker havn. Dette for å danne gode tilknytningmønstre. Antonovsky (1988) omtaler SOC – Sense Of Coherence, som kanskje er mer gjeldende for ungdom i ungdomskolealder. Det Vegard ønsker seg når han sier at han ikke vil bli sittende i et klasserom med sine egne forklaringer, er kanskje det Antonovsky (1988) omtaler som håndterbarhet, mening og forståelse. Vegard må være i stand til å håndtere situasjonen han blir satt i, det må gi han mening og han trenger å forstå det som skjer.

Pål sin neste uttalelse samsvarer godt med og kan gi en god beskrivelse av kjerneinnholdet i SOC (Antonovsky, 1988). Pål bruker ikke begrepet `håndterbart` eller `mening` når han snakker om trygghet, men han sier at: *«Det er viktig å få nye sjanser hvis man tabber seg ut. I slike situasjoner er det viktig at læreren lar ting ligge og ikke tar det opp igjen mange ganger. Det er ikke så kult å bli påminnet det man har gjort som er feil»*. Denne uttalelsen er en emisk forståelse av begrepene til Antonovsky (1988). Ungdommene uttrykker at de trenger at voksne viser godhet for dem. Det betyr ikke at en skal godta de «tabbene» som Pål referer til, men ta imot ungdommene slik at de kan føle seg trygge nok til å fortelle om dem, slik at de eventuelt kan få hjelp og støtte. I tillegg til at dette omhandler SOC (Antonovsky, 1988), kan det også samsvare godt med Schibbye (2009) sin dialektiske relasjonsteori og anerkjennelse der man forsøker å forstå den andres perspektiv og utvikle kvalitet i relasjonen. Tryggheten må bygges over tid sier ungdommene. Læreren kan bygge opp dette ved å ta i bruk Skjervheim (2002) sin treleddede relasjon og Schibbye (2009) sin anerkjennelse og affektive inntoning. Aktiv lytting fra læreren vil kanskje også bygge opp den tryggheten elevene etterspør. Dersom læreren evner å ta elevens perspektiv, kan det medføre at resultatene blir annerledes. Trygghet bygget over tid, fører til tillit.

5.1.3 Tillit skapt gjennom engasjement

Elevene er til stede i undervisningen og skal møtes med tillit, respekt og krav (Opplæringslova, 1998). Om tillit skriver Jensen og Ulleberg (2019, s. 203) at profesjonsutøveren må utvikle tillit og ansvar til brukeren. De referer til Grimen (2008, 2009) og påpeker at bekreftelse fra den andre er et nødvendig grunnlag for å etablere tillit. Bekreftelse slik Grimen (2008,2009) bruker det, kan stå godt til Skjervheim (2002) sin treleddede relasjon der engasjement for den andre også kan fungere som en bekreftelse for den andre. At elevene har tillit til læreren, er vesentlig for å utvikle et godt samarbeidsforhold og det viser seg at god kommunikasjon bidrar til å skape tillit i relasjoner. Bateson (1972) og Watzlawick (1967) fremhever at vi kan ikke *ikke kommunisere* og at all interaksjon mellom mennesker vil påvirke den andre. Mennesker kan ikke framstå som nøytrale uten at andre vil tolke det som kommer til uttrykk.

Intervjupersonene knytter tillit opp mot relasjoner. Pål sier: *«Du får ikke tillit eller respekt bare fordi du er lærer. Det fungerer ikke slik nå. Det er noe som må bygges over tid»*. Som det pekes på i sitatet, opplever Pål at tillit ikke kommer av posisjon. Hattie (2009 referert i Spurkeland) hevder at læreren i første omgang møter elevene i posisjon, i form av samfunnsmandatet læreren er gitt.

Deretter kan det framstå som viktig at læreren jobber for å skape en god og tillitsfull relasjon. Det Pål påpeker i dette utsagnet er at læreren må ta ansvar for relasjonen, slik som det refereres til i Grimen (2008, 2009). Det betyr at læreren må jobbe aktivt for å skape tillit til elevene. Pål hevder også at det tar tid å bygge relasjoner og dette relasjonsarbeidet vil foregå hele tiden mens Pål går på skolen.

Dette utsagnet kan også være et uttrykk for at Pål ønsker å bli kjent med, ha respekt for, og ha tillit til personen i lærerrollen og ikke bare lærerrollen. Pål sitt utsagn kan omhandle hva som gir mening for ham. En anerkjennende relasjon slik Schibbye (2009) påpeker det, kan være det Pål mener gir han en meningsfull relasjon.

Grete Halvorsen (2009) støtter utsagnet til Pål. Hun hevder at dersom yrkespersonen framstår som seg selv, eller er et ganske alminnelig menneske, vil dette skape tillit. Vegard sier om tillit: *«Man får mer tillit til lærere som er blide og glade. De som ser ut som de har det moro får jeg ekstra tillit til. Man vil jo ikke ha lærere som ser ut som om de har lyst til å slutte i jobben sin og ikke er engasjerte».*

Kanskje er intervjupersonen opptatt av ekthet og genuinitet, slik Halvorsen (2009) fremhever. Vegard og Lars har litt ulik innfallsvinkel om ekthet og genuinitet. Der Vegard påpeker humør som en del av ekthet, er Lars opptatt av at overdrivelser er et tegn på at læreren ikke er seg selv. Lars uttrykker seg slik om genuinitet og ekthet: *«Man merker fort om læreren er seg selv og om den er trygg på seg selv. Noen lærere overdriver og skal være ekstra hyggelige, og da skjønner vi det ganske fort at det ikke er ekte».* Tillitsfulle relasjoner er basert på gjensidighet og respekt for mennesket. Spurkeland (2017; 2012) understreker at interesse for andre mennesker er en forutsetning for relasjonelt arbeid. Kanskje er det interessen for andre mennesker som ikke er ekte og som intervjupersonene snakker om. Mangel på ekthet kan kanskje bety mangel på respekt eller kanskje også usikkerhet, slik Aubert og Bakke (2019) beskriver i sine fem nivåer fra novise til ekspert.

Dersom vi ser tilbake på Lars sitt utsagn om ekthet, snakker han kanskje om det Kristensen (2006, s. 39) referer til som autensitet. Kristensen (2006) beskriver autensitet som lærerens evne og vilje til å formidle sine tanker, følelser, verdier, mål og grenser. Dette kan by på utfordringer dersom læreren er usikker på grensene mellom det å være personlig og det å være privat. Det vil kanskje være umulig å alltid ha maksimal autensitet.

Det ville bety at læreren til enhver tid skal ha styr på sine verdiforestillinger, være fagpersonlig engasjert og være i overensstemmelse med sin selvfølelse og indre ansvarlighet, slik Kristensen (2006) beskriver det. Det er likevel viktig å jobbe med autensitet, fordi det er fundamentet for at relasjonen skal bli likeverdig, påpeker Kristensen (2006). Autensitet kan styrke lærerens autoritet, spesielt i vanskelige situasjoner, hevder Kristensen (2006).

I en vanskelig situasjon kan læreren føle seg usikker og vil prøve å skjule det eller kompensere for det og det medfører at nærværet i situasjonen oppheves. Kanskje er det nettopp dette nærværet Lars påpeker i sitt utsagn om ekthet.

Skjervheim (2002, s. 20) sin treleddede modell (framstilt s. 16), viser en gjensidighet i å være interessert i den andre (hverandre) og det de er opptatt av. Bjørn uttaler at det er viktig at læreren forstår elevene på andre måter enn i faget. Han mener det er viktig å snakke om sosiale ting som elevene er opptatt av, for at relasjonen skal bli god. Jeg og den andre, er gjensidig avhengig av hverandre på samme måte som de er gjensidig avhengig av saken, for å danne gode relasjoner. Lars og Bjørn snakker om det Skjervheim (2002) omtaler i sin treleddede relasjon, der de ønsker at lærere skal være opptatt av saken og være deltaker. Saken i dette tilfellet er sosiale ting som ikke er fagrelatert. De ønsker seg lærere som kan være opptatt av dem som personer og aktiviteter de er interessert i. Både Lars og Bjørn er opptatt av de små dialogene mellom lærer og elev.

Ulleberg (2020, s. 133) påpeker at tillit skapes når læreren møter elevene når de selv tar initiativ til samtale. Dette bekrefter Pål når han snakker om at læreren bør la ting ligge etter at de har snakket om det, slik at det blir lettere å ta opp ting neste gang. I situasjoner der elevene ønsker å snakke, er det viktig at læreren er tilgjengelig både når det gjelder tid og sted. Enkelte ganger kan læreren sikkert tenke at det ikke er rett sted eller at de ikke har tid. Dette kan oppleves som avvisning for eleven. Det kan også resultere i at det kan bli vanskelig å komme tilbake og ta opp ting på nytt.

5.1.4 Humor som relasjonsskaper

Det siste punktet under relasjoner, som intervjupersonene er samstemte om, er bruk av humor. Alle intervjupersonene snakker om lærere som er morsomme og bruker humor. «*Det gjør at vi har det hyggeligere*», sier de. De sier at de får også følelsen av at lærerne er litt på samme bane som dem. Dette kan for eksempel foregå ved at læreren kommer borttil elevene i friminuttet og dulter bort i dem og slår av en spøk.

De er likevel opptatt av at dette må være naturlig og ekte. «Læreren skal liksom ikke prøve for hardt», sier de. Spurkeland (2011) hevder at en lærers humor må baseres på naturlighet.

Spurkeland (200) referer til kald og varm humor. Varm humor er humor som styrker relasjoner uten å skade eller støte andre. Inkludering munterhet og velvære er kjennetegn på varm humor. Spurkeland (2011) hevder at humor kan bygge enkeltrelasjoner og et varig kollektivt positivt skolemiljø. Han påpeker at: «grinebitere og alvorspregede pedagoger kan kvele mangt et lyst barnesinn». Spurkeland (2011) sitt utsagn støtter opp under det Vegard påpeker i sin uttalelse: «Vi ønsker ikke å ha lærere som ser ut som de har lyst til å slutte i jobben sin».

En utfordring med å bruke humor i kommunikasjon, er at humoren kan ha en dobbelt betydning. Denne dobbeltkommunikasjonen som Jensen og Ulleberg (2019) kaller det, kan skape vanskelige og uklare situasjoner. Humor er kanskje en innfallsport til å utvikle relasjonen etter at lærer og elev har blitt noe kjent. Dersom relasjonen er god, kan humor være en berikelse for relasjonen. Intervjupersonene snakket om at lærere som «kødder» litt med dem, er lærere de har en god relasjon til. Enkelte ganger mener de også at det skapes en relasjon, fordi læreren begynner å «kødde» litt. «Det blir liksom ikke så alvorlig og vi kan også tulle litt tilbake», er en uttalelse flere har. Den varme humoren er ufarlig i sin karakter hevder Spurkeland (2011) og det står godt til intervjupersonenes uttalelser. «Humor er en viktig relasjonskompetanse som, brukt klokt, styrker forholdet mellom lærer og elev» (Spurkeland, 2011, s. 158).

5.2 Kommunikasjon: betydningen av det uformelle, det kroppslige og det usagte

Kommunikasjon var et sentralt tema for elevene. Gjennom analyse av datamaterialet, så jeg at kommunikasjon framsto som noe som var vanskelig å snakke konkret om. Flere av intervjupersonen fant det vanskelig å sette ord på akkurat hva de mente om kommunikasjon. Det ble noe lettere da vi snakket om ulike situasjoner hvor de snakker med læreren. Det som kommer tydeligst fram i datamaterialet, er elevenes fokus på detaljer i det Bateson (1972) omtaler som analog kommunikasjon (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 132). De snakket om ansiktsuttrykk, kroppsspråk, setningsoppbygging, tonefall og stemmeleie.

5.2.1 Analog kommunikasjon: det kroppslige og sanselige

Mye tyder på at enkelte analoge uttrykk er universelle og medfødt (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 277). Det finnes likevel en del uttrykk som er kulturavhengig. Kroppsspråket er et viktig supplement til ordene vi bruker. Et smil kan si noe om en tilstand. Enten at du er glad eller det kan være et tegn på usikkerhet. Det kan se ut som analog kommunikasjon er det som betyr mest for elevene med tanke på å skape gode relasjoner.

Uttalelser fra elevene vitner om at den analoge kommunikasjonen har stor betydning i relasjonsdannelser og i læringssammenheng. Lars sier at små nikk som bekreftelser, at læreren viser med hendene og et smil, kan gjøre mye for hvordan de har det i timene. Uttalelsen fra Pål som mener at dersom du har et godt forhold til læreren din, ønsker du å delta og gjøre ditt beste i faget, bekrefter dette.

Kroppslige uttrykk kan variere fra person til person. Bjørn snakker om «*taust kroppsspråk*» som en utfordring. Kanskje Bjørn snakker om å være avflatet, når han bruker ordene «*taust kroppsspråk*». Han mener det skaper usikkerhet og forklarer: «*Noen lærere byr liksom ikke på seg selv. De har et «taust» kroppsspråk. De mangler smil, de viser ikke med hendene, ansiktet er liksom litt dødt. Det er liksom ikke noe å hente i måten læreren er på*». Kanskje kan denne uttalelsen si noe om at det analoge uttrykket bidrar til å skape mening for Bjørn.

Kroppsspråket kan si mye om en tilstand og sammen med setningsoppbygging kan det skape det Nordby (2012) benevner som ladet kommunikasjon. Den ladede kommunikasjonen beskriver intervjupersonene som noe man bare kjenne i magen. Ladet kommunikasjon kan skape dårlig samvittighet. «*Det er sånne små detaljer som du nesten ikke legger merke til, men som du bare føler*». (Pål) Detaljene i den ladede kommunikasjonen kan være det som trigger følelsene i magen som Pål snakker om. I den ladede kommunikasjonen vil, i dette tilfellet, læreren trykke litt ekstra på når de snakker med elevene (Nordby, 2012). Det kan være for å få gjennomført det de selv ønsker eller kanskje også i enkelte tilfeller for å skape dårlig samvittighet. I noen sammenhenger kan også lærerne være ubevisst sin bruk av enkeltord som kan skape de situasjonene som Pål snakker om. De følelsene Pål snakker om kan bidra til dårlige relasjoner mellom lærer og elev. Kanskje blir det viktig å stille oppfølgingsspørsmål gjennom dialog mellom lærer og elev, slik at elevene ikke sitter igjen med dårlig samvittighet. Ladet kommunikasjon kan også ha til hensikt å motivere og engasjere den andre. Det kjennes også i magen, men på en annen måte.

Som jeg har referert til tidligere er en treleddet relasjon viktig. Det samsvarer godt med at Pål er opptatt av at læreren skal stille oppfølgingsspørsmål når de snakker sammen. Det kan ha stor betydning at læreren viser interesse ved å holde samtalen i gang og at læreren er opptatt av å lytte til Pål og hans begrunnelser for hvorfor han tenker og handler som han gjør. Den triadiske modellen (Ongstad, 2004) eller den didaktiske trekanten (Ulleberg, 2020) synes å framstå som viktig med tanke på at intervjupersonen mener det er viktig med oppfølgingsspørsmål.

Oppfølgingsspørsmål i denne sammenhengen henger sammen med samtaler om sosiale eller personlige forhold. Det vil kunne gi mening i relasjonen og at samtaler vil kunne bidra til økt tillit, trygghet og respekt mellom lærer og elev. Pål snakket om at elevene liker at læreren er aktivt deltagende i samtalen og stiller oppfølgingsspørsmål. Han liker at læreren undrer seg sammen med dem. Det kan også gjelde det faglige.

Petter er også opptatt av hvordan læreren ordlegger seg. Han mener at læreren bør: «*Snakke litt mer «hipt» og bruke ord som elevene bruker og forstår*». I tillegg mener han at lærerne må snakke på en mer avslappet måte om hverdagslige ting. Dette samsvarer med det Halvorsen (2009) hevder når hun sier at tillit bygges ved at læreren framstår som et ganske alminnelig menneske. Ulleberg (2020, s. 107) påpeker at det er mange typer samtaler som foregår i løpet av en skoledag. Det er blant annet samtaler som foregår mellom lærer og elev i klasserommet der det er tilhørere og utenfor klasserommet på tomannshånd. Samtalene har ulike hensikter. En del av samtaler vil handle om det faglige innholdet og læringsstrategier og andre samtaler dreier seg mer om det sosiale eller personlige.

Bateson er opptatt av det som ligger under, over og mellom ordene. Parallelt med ordene kommuniserer vi med kroppsspråk. Vi kan ikke *ikke* kommunisere (Ulleberg, 2020, s. 51). Mangel på svar er også kommunikasjon og flere av intervjupersonene sier at de synes det er dumt at læreren bare går videre til neste person, dersom de for eksempel har svart feil. «*Hvis vi svarer feil, må læreren tørre å si at det ikke er riktig, ikke bare gå videre til neste person*». I slike situasjoner kan det tenkes at læreren ikke vil påpeke feil svar, men dette kan da oppfattes som om læreren ikke er opptatt av eleven. Intervjupersonene var opptatt av at læreren kommuniserer på ulike nivåer. Flere av dem legger vekt på stemmeleie og tonefall. Pål mener at noen av detaljene i den analoge kommunikasjonen er, om stemmen er lys eller mørk. Videre sier han at den lyse stemmen er vennlig, og den mørke er sint, streng, irritert eller nedlatende.

Flere av intervjupersonene sier at de merker om personen er god eller dårlig for deg, på måten den snakker på.

5.2.2 Transmisjons – og transaksjonsmodell: lineær og sirkulær

Intervjupersonene har gjennom sine uttalelser formidlet at de ønsker å bli snakket med og ikke til. Det finnes likevel situasjoner der det kreves at læreren snakker til elevene, som for eksempel ved beskjeder om saker som er besluttet.

Proessen i forkant av beslutninger er muligheten for å snakke sammen og i den prosessen finnes et handlingsrom for å danne gode relasjoner. Transaksjonsmodellen (Jensen og Ulleberg, 2019) vil være en modell som vil kunne få fram elevens stemme. Bjørn sier: *«Det kunne vært fint om lærerne kunne sett ting fra elevens synsvinkel. Da kunne vi også snakket om hvordan vi forstår ting».*

Dersom jeg ser på transaksjonsmodellen (Jensen og Ulleberg, 2019) vil både lærer og elev ha nytte av å snakke sammen, slik Bjørn påpeker. Elevene kan formidle sine synspunkter som kan være nyttig for læreren å lytte til. Det vil kunne foregå en transaksjon i kommunikasjonen og det kan motivere elevene slik de snakker om. Elevene kan også dra nytte av at læreren snakker med dem, slik at de også kan utvikle seg og utvide sin egen forståelse. Denne transaksjonen kan by på utfordringer dersom læreren tenker at elevene da skal få viljen sin. Tidvis kan en høre lærertolkninger av det å lytte til elevene som ensbetydende med at elevene får viljen sin, samt elever som hevder at læreren ikke hører fordi det ikke ble som elevene ville. En avklaring eller tydeliggjøring når lærer og elev snakker sammen kan framstå som nødvendig for å unngå misforståelser.

Vegard er tydelig på betydningen av hvordan læreren ordlegger seg i ulike situasjoner. Han sier: *«Det er avgjørende hva læreren sier, og hva den ikke sier i situasjoner som er utfordrende for oss».* Han nevner som eksempel: *«Hvis jeg ikke har fått til en oppgave som skal leveres inn, trenger ikke læreren være respektløs. Han kan heller spørre hva som gjør at den ikke ble levert. Det kan jo være gode grunner til det».*

Disse uttalelsene viser at intervjupersonene er opptatt av det Bateson omtaler som transaksjon i kommunikasjonen (Ulleberg, 2020, s. 49). Vegard er opptatt av at han skal kunne formidle sine forklaringer rundt en manglende innlevering. Læreren vil kanskje ha nytte av å høre det Vegard sier ved å la han fortelle om det. Begge parter kan ha nytte av den andre sin feedback.

Dette samsvarer også med Skjervheim (2002) sin treleddede relasjon. Kommunikasjonen bør bestå av en sirkularitet der begge parter er interessert i det den andre har å fortelle. I en slik samhandlingsprosess vil tilbakemeldingene den andre gir, være sentrale.

For at læreren skal forstå hvorfor en oppgave ikke er levert inn, bør læreren stille seg åpen for det eleven har å fortelle. Måten denne kommunikasjonen foregår på kan vise seg å være vesentlig for relasjonsdannelse.

Bjørn sier: *Det kunne vært fint om lærerne hadde sett ting fra elevens synsvinkel. Da kunne vi også snakket om hvordan vi forstår ting»,* bringer meg inn på intersubjektivitet. En tertiær intersubjektivitet. Det vil si at de finner fram til en felles måte å fortolke og forstå situasjoner og fenomener på (Ulleberg, 2020, s. 77). En evne til intersubjektivitet blir sett på som en grunnleggende kompetanse i relasjonelt arbeid (Aubert og Bakke, 2019, s. 104). Intervjupersonene ønsker at deres mening skal være viktig og at lærerne ikke skal være mer opptatt av å formidle sitt eget budskap, enn å lytte til elevene. Å dele opplevelser betyr at begge parter i sin tur må rette oppmerksomheten mot «den andre». Evnen til å ta den andres perspektiv handler om å forsøke å sette seg inn i den andres tanker og følelser (Aubert og Bakke, 2019, Schibbye 2009). Vi signaliserer med kroppsholdning og stemmebruk at vi er «*på bølgelengde*». Begge parter medvirker i samme sak. Samtidig vil det oppstå et mellomrom i denne intersubjektiviteten. Hvordan kan jeg vite at den andre har forstått hva jeg mener? Og hvordan oppfatter jeg at den andre oppfatter meg? Vi kan ikke klare å forstå den andre fullt ut, men det vil ligge en anerkjennelse i det å forsøke (Jensen og Ulleberg, 2019, Aubert og Bakke, 2019).

5.3 Læring i sosiale sammenhenger

Vygotskij (1978) sin sosiokulturelle læringsteori står sentralt i det elevene snakker om i denne undersøkelsen. De påpeker at de ønsker å delta i planlegging av undervisning. Enkelte snakker også om å få hjelp med det de har behov for på en slik måte at de forstår. Læring handler om endring, forandring og utvikling (Dysthe, 2001). Bateson (2005) hevder at læring er et kommunikasjonsfenomen og det står godt til sosiokulturell læringsteori. Bateson (2005) er opptatt av erkjennelse og forståelse og hvordan dette utvikler seg (referert i Ulleberg, 2020, s. 97). Overland og Nordahl (2013, s. 39) referer til begrepet tilpasset opplæring. «*Alle elever har rett til en opplæring som er i samsvar med egne evner og forutsetninger*» fikk en stor betydning gjennom grunnskolelovens § 7 – 1 i 1976 (Ulleberg, 2020).

I min undersøkelse snakker intervjupersonene om læring og knytter dette til gode relasjoner. De bruker ikke begrepet tilpasset opplæring, men de snakker om at de trenger hjelp slik at de forstår. Altså i tråd med egne evner og forutsetninger. Intervjupersonene kommer heller ikke inn på begrepet spesialundervisning, men Kristin nevner at hun synes det er litt annerledes med de som spesielt trenger litt ekstra. Her tolker jeg det slik at hun snakker om elever som har rett til spesialundervisning.

Pål er inne på det som handler om tilpasset opplæring og forteller at: *«Læreren må også bry seg om elevene i fagene. Dersom vi står fast, hjelper det ikke at læreren forklarer det samme på nytt med akkurat den samme forklaringen. Det kan skape et dårlig forhold til læreren og da ønsker du ikke å gjøre ditt beste i det faget».*

Jeg tolker dette utsagnet til å handle om elevenes ønske om at læreren skal evne å se elevens ståsted, ta dens perspektiv og legge til rette slik at det er mulig for eleven å være i det som Vygotskij (1978) kaller den proksimale utviklingszone. Det er sonen der elevene kan klare å mestre mer ved hjelp av en voksen. Dersom elevene ikke er der, vil det skape umotiverte elever. Intervjupersonene er opptatt av at de skal få den hjelpen de trenger når de trenger den. Dette vil kreve kompetente og faglig trygge lærere, slik Overland og Nordahl (2013) påpeker. *«Trygge lærere er de som har øyekontakt, byr på seg selv, har tydelig kroppsspråk og kan snakke om mange ting»*, sier Bjørn.

5.3.1 Elevenes forventninger til læreren

Intervjupersonene snakker om at læreren må være sikker på seg selv, for at elevene skal bli trygge, få tillit til og danne relasjoner. Aubert og Bakke (2019, s. 183) beskriver som nevnt tidligere fem læringsfaser fra novise til ekspert. Disse fem fasene sier noe om spennet mellom å være usikker og trygg i rollen. I enkelte situasjoner kan læreren oppleve seg som novise, mens i andre vil den ha en opplevelse av å være ekspert. Spennvidden blir stor. Lærere kan komme opp i ukjente situasjoner som gjør dem usikre. De vil antagelig befinne seg mellom ulike faser i ulike situasjoner og det kan være vanskelig for elevene å forstå. Lars sier: *«Det er viktig at læreren byr på seg selv og er sikker på seg selv»*. Kanskje er ikke det alltid like enkelt for læreren og muligens har elevene en oppfatning av at lærere er trygge på seg selv.

Følelsene kan ta overhånd, skriver Aubert og Bakke (2019, s. 87). I mange situasjoner der læreren er usikker, vil kanskje valgene den gjør komme uheldig ut. Kanskje er unngåelse en strategi som blir brukt.

Intervjupersonene Bjørn og Petter sier det slik: «Læreren må tørre å påpeke både når elevene svarer riktig, men også når ting er feil. Da kan de ikke bare gå videre uten å si noe». (Bjørn) «Læreren må ta ting med en gang og ikke vente til senere for å ikke forstyrre timen». (Petter) Intervjupersonene etterspør trygge og tydelige voksne som handler, når det kreves. De må tørre å ta konfrontasjoner og stå i ubehagelige situasjoner. Det kan være situasjoner som er ubehagelige for elevene og lærerne. Dersom elevene opplever at læreren bakker unna, skaper det utrygghet hos elevene og læreren viser seg ikke som en rollemodell.

En del av oppdraget i skolen er utvikling både faglig og sosialt. Kari Killén (2017, s. 183, referert i Aubert og Bakke) trekker fram begrepene progresjon, regresjon og stagnasjon. Hun bruker begrepene i forhold til den profesjonelle yrkesutøverens ståsted. Etter min mening er dette også begreper lærerne jobber med opp mot elevene. Læreren ønsker progresjon faglig og sosialt hos eleven, men selv kan læreren bli stående fast i repeterende innlærte handlingsmønstre – stagnasjon – uten å utforske dette ytterligere, men være tilfreds med egen prestasjon uten å være elevens respons bevisst.

5.3.2 Læring og forandring

Ifølge Jensen og Ulleberg (2019, s. 180) skjer læring på varierte måter. Funn i datamaterialet tilsier at intervjupersonene er enige om at læring skjer på varierte måter og at variasjon i undervisningen er viktig. Vegard forteller at det er mer interessant, hvis de kan jobbe på ulike måter. «Noen liker en måte, mens andre liker noe annet», sier Vegard. Videre sier han at en kombinasjon av flere måter å lære på, kanskje er det beste. Han nevner filmer, nettoppgaver og bøker som noe av det lærerne kan variere med. Petter støtter Vegard sin uttalelse om variasjon i undervisningen. I tillegg sier han: «Vi jobber ikke med ting vi ikke liker». Dette kan by på en stor utfordring i skolen. Lærerne har noen rammer for hva undervisningen skal bestå av. Rammeverket består av ulike kunnskaps – og ferdighetsmål. Dette er innhold i skolen som elevene skal jobbe med. Her kan ikke elevene velge bort deler av kunnskapsmålene, fordi de ikke liker å jobbe med det. Målet for lærerne bør være å gjøre fagstoffet interessant nok til å skape motivasjon hos elevene for å jobbe med det. En uttalelse fra en av intervjupersonene om å sette av tid i forkant av nye temaer der elevene kan være med å diskutere hvordan de kan jobbe med fagstoffet, vil kunne ivareta rammene for kunnskapsmål og elevenes motivasjon.

Vi – følelse, er Kristin opptatt av. Hun mener det skaper motivasjon hos elevene dersom lærerne har fokus på *Vi* – altså lærer og elev i sammen.

En felles – skapende undervisning har kanskje søkelys på nettopp denne *vi – følelsen*. Dette understøttes av Jensen og Ulleberg (2019, s. 57) gjennom deres beskrivelse av den triadiske modellen til Ongstad, 2004). Kristin uttrykker et behov for å ikke stå alene med ansvaret for det hun skal lære. Det Kristin ønsker, er lærere som har kommet seg inn i det Aubert og Bakke (2019, s. 184) kaller for den fjerde og femte fasen – en kyndig utøver og ekspert. I disse to fasene vil læreren være mindre regelstyrt, og den vil kunne yte veiledning på en slik måte at de står sammen om læringen. Dette kan gjøres som Kristin beskriver det ved å si at: «*Dette skal vi jobbe bedre med, dette skal vi få til og vi skal hjelpe deg med dette*».

«*Vi – følelsen*» som Kristin snakker om, er det Hattie (2009) omtaler som selve samarbeidsavtalen og den uskrevne «kontrakten» i skolen. Lærer og elev må gå i dialog om hva eleven kan og hva hun/han ikke kan. Spurkeland (2011) hevder at dersom denne dialogen uteblir, risikerer læreren at flere og flere elever faller fra og blir akterutseilte og han refererer til status for frafall i den videregående skolen som nærmer seg 30% i 2010.

Gjennom analysen fant jeg at alle intervjupersonene hadde snakket om at faget bør være morsomt. Flere av dem sier at: «*Læreren bør snakke om faget på en morsom måte*». Transaksjonsmodellen, slik Jensen og Ulleberg (2019, s. 23) beskriver den, har som utgangspunkt at alle parter er aktivt deltagende. Intervjupersonene sier at det er morsommere med skole når de kan delta og ikke bare sitte å høre på. I tillegg snakker de om oppgavene de skal løse i forbindelse med fagene. Det bør ikke bare være oppgaver fra boka, hevder de.

5.4 Elevmedvirkning

Når jeg ser på det Vegard og de andre elevene forteller kommer det fram at elevene er opptatt av medvirkning. De snakker om medvirkning som noe som kan skape motivasjon. Dette står i samsvar med Udir – Utdanningsdirektoratet – som har søkelys på elevmedvirkning og hevder at det må prege skolens praksis. Elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet.

Om elevmedvirkning sier Bjørn: «*Lærerne må tørre å snakke med oss om tilrettelegging i fag. De må kommunisere med oss og tørre å la oss påvirke skoledagen. Måten de kan gjøre det på, er at de kan bruke noen minutter før et nytt tema og la elevene snakke om hvordan de ser for seg ulike måter å jobbe med det på. Det er jo dumt at lærerne sitter i flere dager og planlegger, uten å spørre elevene og så ender det med lite engasjement og motivasjon blant elevene. Da kjører jo lærerne bare sitt eget løp*».

Gjennom intervjuene snakker elevene om elevmedvirkning. Innholdet i elevmedvirkningen dreier seg om å kunne påvirke undervisningen i hverdagen, samt vurderingsarbeidet. De snakker ikke om å medvirke på andre områder. En kan undre seg over hvorfor. Det kan ha noe med mangel på informasjon om mulighetene til å medvirke, mangel på interesse for å medvirke på andre områder eller at de kanskje ikke føler at de blir hørt.

Ifølge Jensen og Ulleberg (2019, s. 305) innebærer brukermedvirkning at, i dette tilfellet, eleven betraktes som likeverdig i diskusjoner og beslutninger om forhold som vedgår dem. Elevmedvirkningen må skje innenfor de rammene som er gitt. Utfordringer knyttet til elevmedvirkning kan være maktforholdet mellom lærer og elev, kunnskap lærere og elever har om innholdet i læreplanen og kompetanse i faget.

I opplæringsloven (1998) § 1 – 1 står det: «*Elevane og lærlingane skal lære (...). Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*». Rammene for elevmedvirkning sier noe om hvilke områder elevene kan medvirke i. Det finnes områder innenfor skolen som elevene ikke kan medvirke i. Blant annet kan det dreie seg om skolens budsjett, hvem som ansettes og hvordan lærerne blir brukt i klassene. Områder der elevene kan medvirke er blant annet gjennom elevråd der det tas opp saker elevene er opptatt av. Også i vurderingsarbeidet står medvirkning sentralt. I forskrift til opplæringsloven står det at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Det betyr at elevene skal delta i dette arbeidet. Når Bjørn snakker om at lærerne må tørre å la elevene være med i planleggingen, kan det bety at han ikke opplever deltagelse i planlegging av undervisning. Petter sitt utsagn kan være en støtte til Bjørn: «*Læreren kan ikke bare skrive lykke til videre. Det må være en 60/40 fordeling. Vi trenger å høre mest det som vi får til, men også det som kan gjøres bedre. Og så må vi jo snakke sammen om hva vi skal lære*».

Dette utsagnet viser at intervjupersonene ønsker en stor grad av inkludering når det kommer til medvirkning i skolehverdagen. De ønsker å si sin mening og at meningen skal være verdifull. Med inkludering i skolen, menes ifølge Overland og Nordahl (2013, s. 35) at alle elever skal ha tilhørighet i fellesskapet på skolen. Her snakker Overland og Nordahl (2013) om en annen form for inkludering som handler om at alle elever skal delta i skolen på lik linje og med likeverdighet. Han snakker om variasjon og mangfold. Intervjupersonene snakker om en annen form for inkludering. En inkludering som handler om at de ønsker å bli tatt med på råd i beslutninger som vedgår dem. De ønsker å ta del i sin egen læring. De vil snakke med læreren sin om hva de skal lære.

Jeg tolker det dithen at samtaler om hva læringen skal innebære, også vil skape motivasjon hos elevene jamfør tidligere utsagn. Petter sier at de trenger å høre det de er gode på.

Borge (2016, s. 17) referer til begrepet *opplevelse av sammenheng* eller Sence Of Coherence (SOC) som er utviklet av Aaron Antonovsky (1988). Kanskje kan dette oppsummere noe av det elevene er opptatt av. Elevene snakker mye om tillit og trygghet, positive, men strenge lærere, respekt og deltagelse og kommunikasjon og engasjement. De snakker om at de har behov for lærere som kan stå sammen med dem og finne løsninger på problemer eller utfordringer, enten det er faglig eller sosialt. Elevene snakker også om at de ønsker å delta i planlegging av skolefaglige oppgaver, slik at de blir motiverte og opplever skoledagen som meningsfull. Sist, men ikke minst er de opptatt av å bli snakket med på en måte som inkluderer dem, slik at de kan øke sin forståelse av det som skjer rundt dem. Dette samsvarer godt med Antonovsky (1988) sine tre punkter om opplevelse av sammenheng. Kanskje søker elevene det samme i relasjoner, men på ulike måter. Det er muligens relasjoner som gir elevene mening, de verdsetter.

6. Oppsummering og konklusjon

Mine funn er basert på et utvalg som består av seks tiendeklassinger og studien er gjennomført med kvalitativ metode og åpne individuelle intervjuer. Jeg forsøkte å stille mest mulig åpne spørsmål, men jeg ser at med min forforståelse kan resultatene ha blitt preget av denne. Mine oppfølgingsspørsmål var rettet mot lærerens rolle i relasjonen. Jeg opplevde å bli overrasket over at elevene var opptatt av så mange detaljer i lærere – elev – relasjon og kommunikasjon mellom dem.

Jeg har forsøkt å knytte mine funn til teori og forsøkt å analysere mest mulig objektivt. Denne studien har fått frem elevens stemme gjennom seks intervjupersoner og kan følgelig ikke generaliseres til å gjelde en hel populasjon. Jeg håper likevel at jeg har klart å knytte mine funn til generell teori om temaet.

Temaet for studien åpnet opp for å bruke en rekke kilder. Mitt valg av kilder ble kanskje noe omfattende og jeg kunne kanskje konsentrert meg om færre teorier. Like fullt er dette et sammensatt og komplekst tema som krever flere og nyanserte innfallsvinkler. Problemstillingen: «*Hvordan forstår skoleelever gode lærer – elev – relasjoner, og hva er forutsetningene for det?*», tar for seg elevenes syn og ivaretar ikke dynamikken i lærer – elev – relasjoner. Det vil kanskje være interessant å se på det Hattie (2009) omtaler som elevenes ansvar for egen læring, som har fokus på elevenes kommunikasjon til læreren, når fagstoff ikke er forstått.

Min studie viser at for de seks tiendeklassingene som utgjør datamaterialet, er en god relasjon mellom lærer og elev nødvendig for trivsel og videre utvikling faglig og sosialt. Fra elevenes ståsted kjennetegnes en god relasjon ved at de får både faglig og sosial støtte fra læreren sin. Den faglige støtten ønsker elevene ved variasjon i undervisningen, tilbakemeldinger gjennom dialog og ulike måter å få forklart fagstoffet på. I tillegg uttrykker elevene at den faglige støtten foregår ved at elevene blir inkludert i planlegging og gjennomføring av undervisning. Den sosiale støtten kjennetegnes ved lærerens oppmerksomhet rundt elevens sosiale aktiviteter utenom skolen, samt at læreren bygger relasjon gjennom bruk av humor.

Det har kommet klart til uttrykk gjennom elevenes uttalelser at relasjon til læreren er viktig med tanke på faglig og sosial fungering. Elevene knytter gode relasjoner i stor grad til trygghet og tillit. Trygghet og tillit skapes gjennom dialog med lærere som viser at de er opptatt av

elevene. Den tryggheten og tilliten elevene snakker om kan muligens bidra til å redusere opplevd faglig og sosialt stress med tanke på psykisk helse i skolen. En av elevene snakket om at de ønsker å gjøre det bra i fag der de har lærere de er trygge på og der de har lærere som liker dem.

Når elevene forteller om relasjoner til læreren, kommer de inn på flere elementer som er viktige for dem, som at læreren kan tulle med dem og snakke med dem om interesser de har. Det kan likevel synes som om hvordan kommunikasjonen foregår og elevmedvirkning framstår som de mest sentrale aspektene de er opptatt av. Elevene forteller at de ønsker å bli snakket med på en respektfull måte der dialogen fremheves.

Elevene gir i stor grad uttrykk for at de trives med lærerne sine og at relasjonen mellom dem er god. De uttrykker også at det er ulikt hvordan den enkelte lærer forholder seg og at det kan framstå som at det er personavhengig om lærerne skaper gode relasjoner. Datamaterialet gir dog ikke grunnlag for å hevde at dette kan generaliseres, men uttalelsene fra elevene framstår som troverdige med tanke på andre studier som er gjort på området.

Uttalelsene fra elevene peker i retning av et sosiokulturelt læringssyn. Dette læringssynet handler i stor grad om å kommunisere om læring på flere nivåer. Elevene snakker om at de ønsker å ha noe til felles med noen andre, i dette tilfellet læreren. De ønsker å samhandle om det som påvirker deres hverdag. Elevene snakker mest om muligheten til å påvirke undervisningsmetoder og det å være en del av etterarbeidet. Spurkeland (2011) påpeker at det har vært stort fokus på lærers tilbakemelding til elev, men at det motsatte er lite trent. Kanskje må elevene styrke sitt ansvar for læring, sin rolleforståelse og sitt selvbilde i en toveisdialog. Dette forutsetter at læreren åpner opp for elevens tilbakemelding. Denne samhandlingen Spurkeland (2011) etterlyser, kan muligens være med å motvirke frafall i videregående skole.

Kommunikasjon relaterer elevene til både å handle om kommunikasjon rundt fagene, men også om andre temaer som opptar elevene. Mest av alt er det opptatt av den analoge kommunikasjonen som handler om det elevene kaller detaljer som det er vanskelig å sette ord på. Eksempler på dette er lærere som «*huffer seg*», «*har stikkende blikk*», ikke svarer når elevene snakker til dem eller som har et tonefall som gjør at elevene «*kjenner det i magen*». Den analoge kommunikasjonen sies å ha stor betydning og er et viktig supplement til ordene. Ettersom elevene snakker om det «*de kjenner i magen*», snakker de kanskje om det som kan

knyttet til psykisk helse. Psykiske vansker er en utfordring for elever i skolen og kanskje kunne økt kommunikasjonskompetanse, bidra til å skape bedre klima for elevene.

Medvirkning er et tema elevene er opptatt av og knytter dette i stor grad til motivasjon for skole. Medvirkning, slik elevene snakker om, dreier seg i stor grad om å kommunisere om faglig innhold, vurderingskriterier og sosial samhandling. Elevene snakker lite om demokratisk medvirkning utover det som dreier seg om fagene. Det er ingen av elevene som nevner elevrådet ved skolen eller andre prosesser der elever kan medvirke eller påvirke. Elevene hadde lite fokus på eget bidrag inn i lærer – elev – relasjoner. Dette kan ha en sammenheng med spørsmålene jeg stilte og at det var størst fokus på lærerens bidrag inn i relasjonene. Det kan ha en sammenheng med at dette ikke ble fulgt opp som tema i intervjuene.

Studien viser at det er avgjørende for elevenes motivasjon for læring og kunnskapsutvikling, hvordan læreren opptrer overfor elevene. Dette gir grunnlag for å rette søkelys mot temaer som relasjons – og kommunikasjonskompetanse og klasseledelse i lærerutdanningen. I tillegg kan en stille spørsmålstegn ved skoleeiers fokus på de samme temaene med tanke på oppfølging av resultater i undersøkelser som ikke er tilfredsstillende med tanke på tematikken. Oppfølging, veiledning og kompetanseheving til dagens lærere kan framstå som viktig å satse på. Lærer – elev – relasjonen er muligens et tema en kan se nærmere på når det kommer til frafall i videregående skole og barn og unges psykiske helse.

Denne studien viser som nevnt over at elevene er opptatt av lærer – elev – relasjon. Tidligere i oppgaven stilte jeg spørsmål om vi kan kreve av skolens lærere at de skal ha gode relasjoner til alle sine elever. Det er gjort mye forskning på temaet og det viser seg at gode relasjoner har betydning både faglig og sosialt for elevene. Gode lærer – elev – relasjoner påvirker elevens faglige og sosial utvikling på skolen og de gode relasjonene kan være en positiv faktor med tanke på elevens psykiske helse. Lærere har et oppdrag som er gitt av skoleeier og har en nøkkelrolle i det relasjonelle arbeidet ved skolen. Kanskje kan svaret på spørsmålet være et større fokus på profesjonalitet gjennom kompetanse på dette fagområdet, og at det kan være nøkkelen til bedre resultater for elevene. Nordenbo mfl. (2008) peker på at: «*Selv om lærerutdanningen indirekte har vært opptatt av relasjonskompetanse, kan man spørre seg om en har gått dypt nok inn i innholdet av begrepet og innsett hvilken rolle kompetansen spiller for pedagogers suksess*».

7. Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1988). *Unravelling the Mystery of Health*. London: Jossey – Bass Publishers.
- Aubert, A-M og Bakke, I M (2019). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. (2. utg), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129 – 148). Oslo: Tano Aschehoug.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. København Akademisk forlag
- Bateson, G. (1988). *Mind and nature: a necessary unity*. Toronto: Bantam Books.
- Bateson, G. (1986). *Metaloger*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York, NY Ballantine Books.
- Bjørkeng, B. og Dzamarija, M.T. (2011). *Fullføring av videregående opplæring. Gjennomstrømming blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*, 45. Oslo: Statistisk sentralbyrå (SSB).
- Borge, A. I. H. (2016). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bowlby, J. (1969)/1997). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London, UK: Pimlico
- Braun, V. and Clarke, V. (2020). *One Size Fits All? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? Qualitative Research in Psychology*. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in psychology. Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238

-
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2014). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 11(1). Hentet 09.05.22 fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De forskningsetiske komiteene. Hentet 09.05.22 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer – elev, avgjørende for elevens trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe(red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33 – 72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, T og Aadland, E. (2017). *Etikkhåndboka for kommunenes helse – og omsorgstjenester*. Oslo: Kommuneforlaget
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. Basis Books. New York.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I: A. Molander & L. I. Terum (red.), Profesjonsstudier (S. 71- 86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta – analyses relating to achievement*. New York: Routeledge, 270 Madison Avenue, NY10016

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014online). Assessing reasons for school non – attendance. *Scandinavian Journal of Education Research*, 59(3), (2015), 316 – 336.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosikulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk. i Jensen og Ulleberg
- Husserl, E. (1907/1950). *Fenomenologiens idè*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jensen, P og Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Jacobsen, D. I. (2018) *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i sosialvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Killèn, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D. et al. (1998). Cognitive – behavioral treatment of school – refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37 (4), 395 – 403.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.
- Krane, V. (2017). *Lærer – elev – relasjoner, elevs psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kristensen, R. (Red.). (2006). *Fantastiske forbindelser -relationer i undervisning og læringssamvær*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Skole og videregående opplæring*. Hentet 25.09.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676d45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St 21, 2016, s. 7) Hentet 25.09.20 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Marshall, C. & Rossmann, G. (2016). *Designing Qualitative Research*. (6.utg.). Sage: Thousand Oaks, Calif.

Marzano, R. J. (2009).: *Classroom management that work – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. 3.utg. Sage. London.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport nr. 8/2000.

Nordby, H. (2012). *Etiske dilemmaer i helse – og omsorgsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftkci, N., Wendt, R. E. og Østergård, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998 - 07-17-61). Hentet 25.09.20 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-2019-06-21-60. Hentet 25.09.20 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Overland, T. og Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring Om fravær og deltagelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Schibbye, A-L Løvlie (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Silvermann, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5.utg.). Sage. London.

Skjervheim, H. (2002). *Deltakar og tilskodar. I mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, JC., Kjeldsen, A., Knudsen, A. K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A. & Major, E. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014*: Folkehelseinstituttet.

Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strandbu, A. (2011). *Barnets deltagelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2018). *Vitenskap kunnskap og praksis Innføring i vitenskapsfilosofi for helse – og sosialfag* Oslo: Gyldendal

Tjora, Aksel: *sosialkonstruktivisme* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 1. april 2022 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vygotskij, L. (2001). *Thought and Language*. Norsk tittel *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1976). *Pragmatics of human communication*. New York: W.W Norton & Company.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, s. 89 – 100

Øverland, K. (Red.). (2017). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

8. Figurer

Figur 2.1: Triadisk modell.....s. 15

Figur 2.2: Relasjonspedagogikk i praksis.....s. 17

Figur 3.1: Validering som relasjon mellom tre nivåer.....s. 38

9. Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan forstår og opplever elevene gode relasjoner mellom lærer og elev?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva elevene i ungdomsskolen legger i begrepet relasjoner. Jeg er ute etter å finne ut hva elevene trenger i sine relasjoner til læreren. Hva er det læreren gjør og sier, som gjør at relasjonen blir god? I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med oppgaven er å finne ut hva det er som gjør at elever og lærere får en god relasjon evt hvorfor den blir dårlig. Jeg er ute etter å finne ut hva ungdommer trenger i sine relasjoner med lærerne på skolen. Hvordan lærere og elever snakker sammen er også interessant for meg. Mange elever har godt forhold til læreren sin, men noen har det ikke. Jeg lurer på om det finnes noen kriterier for hva som er en god lærer med tanke på relasjoner.

Prosjektet skal gjennomføres på to ungdomsskoler, der din er den ene. Jeg skal intervju 3 ungdommer på hver skole. Elevene skal gå i 10.klasse. Intervjuene vil vare mellom 30 og 60 minutter. Det blir ett intervju.

Under vil du se de temaene som dette prosjektet handler om.

1. Hva legger elever i ungdomsskolen i begrepet gode relasjoner?
2. Hva trenger elevene i sine relasjoner?
3. Hva mener elevene at læreren gjør for at relasjonen skal bli god?
4. Hvordan opplever elevene at lærerne kommuniserer med dem?

Denne prosjektet inngår som en oppgave i en masterstudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Anne Sigfrid Grønseth er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen fordi du har elever som skal delta i et masterprosjekt. De vil svare på spørsmål om relasjoner lærer – elev.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Denne undersøkelsen vil ikke medføre noe for din del med tanke på intervjuer, men å bistå med å finne utvalget.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Personer som vil ha tilgang til informasjonen du gir, er jeg som intervjuer og min veileder Anne Sigfrid Grønseth.
- Kontaktinformasjon vil bli slettet når intervjuet har funnet sted, slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Datamaterialet vil lagres på en server som krever innlogging.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven på noe tidspunkt. Heller ikke når den er ferdig. Alle bakgrunnsopplysninger om deg, som navn, alder, kjønn og skoletilhørighet blir anonymisert og slettes når prosjektet er ferdig. De opplysningene som kommer fram i prosjektet, er for eksempel hva ungdommer i ungdomsskolen mener om dialogen mellom lærere og elever, hvordan de snakker sammen, eller hvorfor relasjoner blir gode / dårlige.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2022. Alle opplysninger eller opptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved
- Anne Sigfrid Grønseth, professor i Social Anthropology
Høgskolen i Innlandet, Lillehammer
PB 400
2418 Elverum
Norge
anne.gronseth@inn.no
(+47) 61 28 82 01

Toini Andersen Lundby
Hagavegen 5
2388 Brumunddal
Toini.andersen@gmail.com
(+47) 41 66 17 12

Vårt personvernombud:

Usman Asghar

usman.asghar@inn.no

61 28 74 83

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Anne Sigfrid Grønseth

Eventuelt student

Toini Andersen Lundby

Vedlegg 2 Informasjonsskriv elever

Vil du delta i forskningsprosjektet
***” Hvordan forstår og opplever elevene gode relasjoner
mellom lærer og elev?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva elevene i ungdomsskolen legger i begrepet relasjoner. Jeg er ute etter å finne ut hva elevene trenger i sine relasjoner til læreren. Hva er det læreren gjør og sier, som gjør at relasjonen blir god? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med oppgaven er å finne ut hva det er som gjør at elever og lærere får en god relasjon evt hvorfor den blir dårlig. Jeg er ute etter å finne ut hva ungdommer trenger i sine relasjoner med lærerne på skolen. Hvordan lærere og elever snakker sammen er også interessant for meg. Mange elever har godt forhold til læreren sin, men noen har det ikke. Jeg lurer på om det finnes noen kriterier for hva som er en god lærer med tanke på relasjoner.

Prosjektet skal gjennomføres på to ungdomsskoler, der din er den ene. Jeg skal intervju 3 ungdommer på hver skole. Elevene skal gå i 10.klasse. Intervjuene vil vare mellom 30 og 60 minutter. Det blir ett intervju.

Under vil du se de temaene som dette prosjektet handler om.

5. Hva legger elever i ungdomsskolen i begrepet gode relasjoner?
6. Hva trenger elevene i sine relasjoner?
7. Hva mener elevene at læreren gjør for at relasjonen skal bli god?
8. Hvordan opplever elevene at lærerne kommuniserer med dem?

Denne prosjektet inngår som en oppgave i en masterstudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Anne Sigfrid Grønseth er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi du er elev i ungdomsskolen og har fylt 16 år. Utvalget består av elever som selv har takket ja til å delta i undersøkelsen, på forespørsel fra læreren sin. Kontaktlæreren til de aktuelle elevene har sendt ut informasjon for meg. Kontaktlæreren vil spørre i klassen om det er noen som ønsker å delta. Dersom det er flere enn det jeg trenger, kommer elevene til å bli valgt tilfeldig. Det er også kontaktlæreren som gir meg kontaktinformasjon til elevene.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til ett intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil foregå på din skole. Det vil bli tatt opp på lydfil, slik at jeg kan gå tilbake å høre på det som er sagt flere ganger. Jeg kommer også til å notere ting underveis, som jeg mener er viktig å huske på. Dine svar vil være anonyme og ingen navn vil bli referert. Du vil få spørsmål om hva du legger i relasjoner og hva som er gode relasjoner og hvorfor relasjonene blir gode.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Personer som vil ha tilgang til informasjonen du gir, er jeg som intervjuer og min veileder Anne Sigfrid Grønseth.
- Kontaktinformasjon vil bli slettet når intervjuet har funnet sted, slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Datamaterialet vil lagres på en server som krever innlogging.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven på noe tidspunkt. Heller ikke når den er ferdig. Alle bakgrunnsopplysninger om deg, som navn, alder, kjønn og skoletilhørighet blir anonymisert og slettes når prosjektet er ferdig. De opplysningene som kommer fram i prosjektet, er for eksempel hva ungdommer i ungdomsskolen mener om dialogen mellom lærere og elever, hvordan de snakker sammen, eller hvorfor relasjoner blir gode / dårlige.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2022. Alle opplysninger eller opptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved
- Anne Sigfrid Grønseth, professor i Social Anthropology
Høgskolen i Innlandet, Lillehammer
PB 400
2418 Elverum
Norge

anne.gronseth@inn.no

(+47) 61 28 82 01

Toini Andersen Lundby

Hagavegen 5

2388 Brumunddal

Toini.andersen@gmail.com

(+47) 41 66 17 12

Vårt personvernombud:

Usman Asghar

usman.asghar@inn.no

61 28 74 83

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Anne Sigfrid Grønseth

Eventuelt student

Toini Andersen Lundby

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forstår og opplever elevene gode relasjoner mellom lærer og elev?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At elever ved denne skolen deltar i intervjuer om lærer- elev - relasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Elever

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forstår og opplever elevene gode relasjoner mellom lærer og elev?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide – elever

Innledning	Presentasjon av meg selv og forskningsprosjektet
Spørsmål til elevene	<ol style="list-style-type: none">1. Kan du fortelle hva du synes er viktig for at du skal oppleve et godt forhold til læreren din?2. Hva slags forhold har du til læreren (e) din (e) og hva påvirker relasjonen/forholdet?3. Kan du si noe om hva slags betydning forholdet til læreren har på skolen? Sosialt, trivsel, læring4. Hvordan opplever du samtaler med læreren din?5. Hva synes du er viktig at læreren bidrar med/gjør for deg?6. Kan du gi noen eksempler på hva som gjør et forhold dårlig og hvordan det kan påvirke læring?7. Har du noe du vil fortelle om som vi ikke har vært innom?
Oppfølging av spørsmålene	Oppfølgingsspørsmål vil gå på om du kan gi eksempler eller beskrive for eksempel hvordan læreren utfører de kvalitetene du mener læreren bør ha.