

# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ulrikke Bjørndalen**

## **Masteroppgave**

# **Psykososialt miljø i grunnskolen**

«Hvordan opplever grunnskolelærere arbeidet med relasjoner og klasseledelse for å skape et godt psykososialt miljø for elevene?»

Master i pedagogikk

MAPED

**2023**

## Sammendrag

Grunnmuren i denne studien baserer seg på opplæringsloven kapittel 9A. Der står det skrevet at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Både skolen og ansatte i profesjonen har et ansvar for å aktivt følge med på at elevene har det bra gjennom aktivitetsplikt og meldeplikt. Skolen er derfor en fellesarena både for fag, men også for elevenes dannelsesprosess, sosial utvikling, mestringsfølelse og relasjonskompetanse. Gjennom et kontinuerlig arbeid med skolens psykososiale miljø skal dette forebygge ekskludering, krenkelser, utenforskap og mobbing. Derfor er det essensielt med et godt læringsmiljø for at elevene skal trives på skolen. For å skape og opprettholde et godt læringsmiljø er det behov for profesjonsutøvere som kjenner elevene, nemlig lærerne. Lærerne er grunnstenen i arbeidet med skolens psykososiale miljø og derfor er denne yrkesgruppen grunnlaget for innsamling av data i denne studien.

I denne studien skal jeg undersøke hvordan grunnskolelærerne opplever arbeidet med relasjoner og klasseledelse for å skape et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Jeg skal se nærmere på hvilke sentrale utfordringer lærerne opplever i skolesystemet når det gjelder elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Deretter undersøker jeg hva lærerne vektlegger i deres relasjon med sine elever for videre å utforske hvilke prinsipper lærerne mener er viktige å følge i sin rolle for å bidra til et positivt og trygt læringsmiljø for elevene.

For å undersøke og for å finne svar på problemstillingen blir det i denne studien benyttet en kvalitativ metode i tråd med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Hvor datamaterialet blir innhentet gjennom to gruppeintervjuer ved hjelp av en intervjuguide gjennom et delvis strukturert intervju. Deretter blir funnene tolket og analysert i lys av forskerens for forståelse av intervjupersonenes informasjon fra intervjuene. Undersøkelsen har ved hjelp av en tematisk analyse kommet frem til aktuelle emner som har vært grunnlaget for tre underproblemstillinger som skal bidra til å svare på problemstillingen i denne studien. Disse forskningsspørsmålene blir satt i tilknytning til studiens funn og blir drøftet opp mot problemstillingen om hvordan grunnskolelærere opplever relasjoner og klasseledelse for å skape et godt psykososialt miljø for elevene.

## Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på et mastergradstudium i pedagogikk ved høyskolen i Innlandet. Studiet har blitt gjennomført på campus Lillehammer og pågått over fire år som deltidsstudie. Disse årene har vært svært lærerike både for faglig og personlig vekst. Gjennom arbeid med denne studien har jeg fått økt kompetanse og kunnskaper omhandlerne lærernes viktige arbeid med skolens psykososiale miljø og jeg har dannet et større grunnlag for en god praksis på dette feltet. Studien har vært utfordrende med krav til stor selvstendighet og tidspress samtidig som den har gitt mestring underveis i skriveprosessen og skapt et ønske om å få mer kunnskap innenfor emnet.

Først og fremst ønsker jeg å takke intervjupersonene i denne studien. Uten dere hadde det ikke blitt noe datamateriale for denne studien. Så takk for at dere tok dere tid til intervjuene med mange gode tanker, diskusjoner, refleksjoner og faglig kunnskap.

Stor takk til Elisabeth Suzen som har vært min veileder gjennom denne studien og som har navigert meg på riktig vei gjennom veiledning og tilbakemeldinger.

Gjennom studiet har jeg møtt mange faglige dyktige medstudenter og lærere. Under studiet har vi dannet et trygt og godt fellesskap som har bidratt til faglige diskusjoner, nye perspektiver og motivasjon. Klassemiljøet har vært et sted for faglig utvikling hvor det har vært rom og åpenhet for en delingskultur og tilbakemeldingskultur. Dette har igjen bidratt til en tilhørighet i klasserommet og skapt sterkere relasjoner mellom medstudenter.

Tusen takk til arbeidsgiver og kollegaer som har bidratt med mange gode innspill og vist interesse underveis i skriveprosessen av masteroppgaven. Faglige diskusjoner og refleksjoner har bidratt til motivasjon og progresjon av studien. En spesiell takk til alle elevene som har bidratt til min interesse for dette feltet. Deres sosiale tilpasningsdyktighet på utkikk etter en plass i fellesskapet har satt meg på sporet av barns ønske om trivsel, trygghet, annerkjennelse og tilhørighet.

En stor takk til min kjære ektemann som gjennom oppturer og nedturer har vært en enorm støttespiller for meg. Takk for din forståelse og evne til å motivere meg når motivasjonen har vært på bunnen. Når jeg har nedprioritert deg og sysler i hjemmet så har du bidratt og tatt i et ekstra tak. Dette setter jeg veldig stor pris på, denne studien hadde ikke blitt noe av uten deg!

Bjørkelangen, mai 2023

Ulrikke Bjørndalen

# Innhold

Sammendrag .....	i
Forord.....	ii
1. Innledning.....	1
1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Studiens formål .....	2
1.3 Problemstilling.....	2
1.4 Avgrensning av oppgaven.....	3
1.5 Studiens oppbygging .....	3
2. Teoretiske perspektiver .....	5
2.1 Kunnskapsstatus .....	5
2.1 Retten til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.....	8
2.2 Barns utvikling i et systemperspektiv .....	9
2.2.1 Utviklingsøkologisk modell og transaksjonsmodellen.....	10
2.4 Perspektiver på klasseledelse.....	11
2.5 Psykososialt miljø.....	12
2.6 Pedagogisk relasjonskompetanse mellom lærer og elev .....	13
2.6.1 Tillitt og Annerkjennelse.....	14
2.6.2 Tidlig intervensjon .....	15
2.6.3 Circle of Security.....	15
2.6.4 International Child Development Programme .....	16
3. Metode .....	18
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	18
3.2 Kvalitativ metode.....	19
3.3 Intervju .....	20
3.3.1. Strukturering av intervju.....	21
3.4 Undersøkelsen .....	22
3.4.1 Intervjuguide .....	22
3.4.2. Informanter .....	22
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	23
3.4.4 Datainnsamling.....	25
3.4.5. Transkripsjon .....	26
3.5. Metoderefleksjon .....	27
3.5.1 Forskerens rolle .....	27
3.5.2. Reliabilitet, validitet og gyldighet .....	28

3.6 Analyse av data.....	30
3.7 Tematisk analyse.....	31
3.7.1 Forberedelse.....	31
3.7.2 Koding.....	31
Meningsfortetting.....	32
Meningsfortolkning .....	33
3.7.3 Kategorisering som analyseteknikk .....	34
3.7.4 Rapportering.....	34
4. Funn.....	35
4.1 Psykososiale miljø.....	36
4.1.1 Inkludering og fellesskap blir trukket frem.....	36
4.2 Utfordringer i system.....	39
4.2.1 Rammefaktorer, tidsklemmer og ressurser som begrensning.....	39
4.2.2 Programmers påvirkning for skolens psykososiale miljø .....	40
4.2.3 Foreldresamarbeid .....	41
4.2.4 Tilbakemeldingskultur .....	42
4.2.5 Ledelsens manglende fokus på skolens psykososiale miljø.....	42
4.3 Relasjoner har betydning for skolens psykososiale miljø .....	43
4.3.1 De relasjonelle forholdene mellom lærer og elev .....	43
4.3.2 Gode relasjonelle forhold ved hjelp av kommunikasjon .....	43
4.3.3 Samspill mellom elevene.....	44
4.3.4 Tilpasset undervisning ved hjelp av gjensidig relasjon.....	45
4.4 Lærerrollen .....	46
4.4.1 Motivasjon.....	46
4.4.2 Læreren bør videreføre gode verdier til elevene.....	47
4.5 Tilrettelagt undervisning for å forhindre ekskludering.....	49
4.5.1 Tilpasset undervisning.....	49
4.5.2 Tiltak tilrettelagt for elevene .....	50
4.5.3 Skolens psykososiale miljø blir påvirket av sosiale medier.....	51
4.5.4 Forebygge ved å være i forkant og lage avtaler med elevene .....	52
4.5.5 Tiltak for et trygt psykososialt miljø.....	53
5. Drøfting av funn.....	55
5.1. Hvilke sentrale utfordringer opplever lærere at de møter på i skolesystemet når det gjelder elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø?.....	55
5.1.1 Rammefaktorer, tidsklemmer, ressurser som begrensning for lærernes arbeid.....	55
5.1.2 Programmers påvirkning for skolens psykososiale miljø .....	59

5.1.3 Foreldresamarbeid .....	62
5.1.4 Tilbakemeldingskultur .....	63
5.1.5 Ledelsens manglende fokus på skolens psykososiale miljø .....	64
5.2 Hva vektlegger lærerne i deres relasjon til sine elever?.....	65
5.2.1 Kommunikasjon .....	67
5.2.2 Lærerenes verdissyn av elever .....	70
5.3 Hvilke prinsipper mener lærere de må følge i sin rolle for å bidra til et positivt og trygt læringsmiljø? .....	71
5.3.1 Implementering av gode verdier til elevene.....	72
5.3.2 Klasseledelse.....	73
5.3.3 Vurdering av praksisutøvelse.....	74
5.3.4 Tilpasset undervisning .....	75
5.3.5 Læreren bør være i forkant og forebygge.....	77
5.3.6 Tilpasset opplæring handler om å være i forkant .....	78
6. Konklusjon .....	80
7. Litteraturliste .....	82
Vedlegg 1: NSD vurdering	
Vedlegg 2: Skriftlig samtykke	
Vedlegg 3: Intervjuguide	

# 1. Innledning

Dette kapitlet tar for seg introduksjon og bakgrunn for valg av tema. Jeg vil ta for meg studiens formål, problemstilling og redegjøre for avgrensninger. Til slutt ser jeg nærmere på hvordan oppgaven er oppbygget.

## 1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Skole er en arena hvor barn og unge oppholder seg i mange timer i løpet av sin oppvekst. Derfor er det viktig for flere aspekter i barns liv at institusjonen bunner ut i en faglig kompetanse, men også en adekvat sosial tilhørighet. Det sosiale fellesskapet på en skole er et sted hvor barn søker gjensidige relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet, inkludering og likeverd. Derfor er det viktig at skolen har profesjonelle rollemodeller som arbeider kontinuerlig for å skape et trygt og godt sted å være. I denne studien ønsker jeg å finne ut mer om grunnskolelærerens opplevelse av arbeider med å skape og opprettholde et trygt og godt psykososialt miljø. Bakgrunnen for studien er offentlige styringsdokumenter som opplæringsloven, hvor det stilles krav til at alle skoler skal bidra til at elevene har det bra gjennom arbeid med å fremme helse, trivsel og læring. I opplæringslovens § 9a står det skrevet om elevenes rettigheter til et godt psykososialt miljø:

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering (...) Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane» (Opplæringsloven, 1998, § 9A).

Opplæringsloven § 9A er bakgrunnen for denne studien og i sitatet ovenfor belyses viktigheten av kontinuerlig arbeid for å fremme elevenes psykososiale miljø. Sentrale begreper som helse, trivsel og læring er gjentakende i opplæringsloven noe som kan tyde på viktigheten og relevansen i arbeidet for å fremme elevenes psykososiale miljø. Videre forplikter loven at skolene skal drives gjennom systematisk og kontinuerlig arbeid med gjennomføringen av planlegging og tilrettelegging. I løpet av flere års ansiennitet i barnehage og skole har interessen min for det psykososiale miljøet vokst. Erfaringer fra krevende arbeid

med tematikken har bidratt til at jeg ønsker å lære mer om emnet både for å erverve meg kunnskaper til å utøve egen praksis, men også for elever som trenger trygge og gode rollemodeller som aktivt og kontinuerlig arbeider for at elevene skal ha et godt psykososialt miljø på skolen. Det er ikke elevene sin jobb å passe inn i skolen, men skolen som skal passe for alle elever gjennom å ha et helsefremmende og trygt miljø med fokus på inkludering, trivsel og læring. Som barneskoleelev har jeg selv opplevd å ikke passe inn i fellesskapet, noe som opplevdes som ensomt og ekskluderende. Når jeg tenker tilbake føler jeg at lærerne burde ha bidratt i større grad til å inkludere og legge til rette for et felles vi på skolen. Derfor ønsker jeg med denne studien å formidle kunnskap om tematikken for at flere elever skal bli sett, bli hørt og bli inkludert i fellesskapet på sine premisser.

Opplæringsloven § 9a har i flere år vært gjeldende for alle skoler og tydelig i arbeidet med skolens psykososiale miljø (Opplæringsloven, 2019). Temaets aktualitet vises i den nylige reviderte barnehageloven hvor det ble satt krav til at barnehageansatte skal ha nulltoleranse for krenkelser som utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Videre skal barnehagen arbeide forebyggende når barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna (Barnehageloven, 2005, §41-43).

## **1.2 Studiens formål**

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan grunnskolelærere opplever arbeidet med relasjoner og klasseledelse for å fremme et godt psykososialt miljø for elevene. Det blir benyttet en kvalitativ metode for å få dypere innsikt i intervjupersonenes tanker, følelser og praksis omhandlende arbeidet med emnet. Tematikken er svært dagsaktuell og det psykososiale miljøet på skolene skal arbeides med kontinuerlig for å fremme inkludering, trivsel og fellesskap. I denne studien skal det forskes på hvordan lærerne praktiserer dette arbeidet i lys av lærerens subjektive meninger i intervjuer, gjennom relasjoner og klasseledelse. Målet er at funnene vil føre til nye blikk og utvidet perspektiver på feltet som belyses i profesjonsutøverens praksis og som igjen vil gagne elevenes psykososiale miljø på skolen i en positiv retning.

## **1.3 Problemstilling**

Det foreligger empiri av både kvalitativ og kvantitativ art om skolenes psykososiale miljø, noe jeg skal se nærmere på i teoridelen. Hovedtyngden er kvantitativ metode, men noe kvalitativ forskning på feltet har bidratt til mer mangfoldig kunnskap og har bidratt til mer dybdelæring om tematikken. Forskningsfeltet er stadig under utvikling og gjennom denne



studien ønsker jeg å tilføye ny kunnskap på dette feltet i lys av en kvalitativ tilnærming. I denne studien vil jeg undersøke følgende problemstilling:

«Hvordan opplever grunnskolelærere arbeidet med relasjoner og klasseledelse for å skape et godt psykososialt miljø for elevene?».

For å kunne studere hovedproblemstillingen vil følgende forskningsspørsmål drøftes:

- Hvilke sentrale utfordringer opplever lærere at de møter på i skolesystemet når det gjelder elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø?
- Hva vektlegger lærerne i deres relasjon til sine elever?
- Hvilke prinsipper mener lærere de må følge i sin rolle for å bidra til et positivt og trygt læringsmiljø?

## **1.4 Avgrensning av oppgaven**

Emnet som studien omhandler har et stort omfang noe som gjør det essensielt for forskningen at den avgrenses. Denne undersøkelsen retter seg mot grunnskolelæreres opplevelser i arbeid med skolens psykososiale miljø. Dette vises i en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode hvor forskeren er på utkikk etter lærerens subjektive tanker, meninger, opplevelser og beskrivelser i arbeid med skolens psykososiale miljø.

Selv om tematikken er svært dagsaktuelt både for elever i hele utdannelsessektoren og for barn i barnehagen, tar denne studien kun høyde for elever i grunnskolen, særlig rettet mot elever på 1-7 trinn. Studien handler om elevenes psykososiale miljø når elevene er på skolen, selv om jeg er bevisst på at ytre faktorer kan ha en utenpåliggende påvirkning for elevenes skolehverdag.

## **1.5 Studiens oppbygging**

Oppbygningen av denne studien er delt inn i seks kapitler. I oppstarten av studien blir det introdusert et lite sammendrag av oppgaven etterfulgt av forord.

Kapittel 1 introduseres undersøkelsen gjennom avgrensning, problemstilling, formålet med oppgaven og bakgrunn for valg av tema.

Kapittel 2 består av studiens teoretiske grunnlag og relevant forskning. Innledningsvis tydeliggjør jeg for gjeldende lover og retningslinjer refererende til elevenes psykososiale miljø. I dette kapitlet har jeg valgt et systemperspektiv for å se på elevenes utvikling. Kapitlet

redegjør for relevant teori i lys av tematikken som omhandler teori om utfordringer i systemet, relasjoner, lærerrollen og tilrettelagt undervisning.

Kapittel 3 består av metode. Metodedelen tar for seg den vitenskapsteoretiske forankringen etterfulgt av de kvalitative intervjuene metoden denne studien bygger på. Deretter ser jeg nærmere på undersøkelsen og prosessen av den tematiske analysen.

Kapittel 4 består av funn. Her presenteres funnene fra intervjuene.

Kapittel 5 består av drøfting. Her presenteres drøftingen av funnene sett i en tematisk analyse.

Den tematiske analysen er inndelt i fire hovedkategorier som er utfordringer i systemet,

Betydningen av gjensidige relasjoner mellom lærer og elev, lærerrollen og tilrettelagt

undervisning. Kapittel 6 består av studiens oppsummering av hva som har blitt funnet ut.

## 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil det bli redegjort for hvilken teoretisk forankring vi kan se i sammenheng med lærernes arbeid med det psykososiale miljøet i grunnskolen. Det finnes i dag en del forskning på elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Jeg vil bli trekket frem forskning omhandlende tematikken som har relevans for denne studien. Innledningsvis tar jeg for meg hovedlinjene av tidligere forskning for å redegjøre for lover og retningslinjer som er styrende for lærernes arbeid om det psykososiale i skolen. Dette for å tydeliggjøre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremmer helse, trivsel og læring. Videre går jeg nærmere inn på hvilke teoretiske perspektiver som er aktuelt for emnet sett i et systemperspektiv for videre å oppsummere med foreliggende empiri på området.

Jeg har valgt å trekke frem flere ulike teoretiske perspektiver for å belyse det teoretiske mangfoldet i tematikken. Sett i sammenheng med problemstillingens ulike hovedbegreper opplever jeg at flere ulike teoretiske perspektiver bidrar til å belyse fokusområdene og forskningsspørsmålene på en mer oversiktlig måte i samsvar med funnene i denne studien. Denne innfallsvinkelen opplever jeg illustrerer problemstillingens mangfoldighet, den fremhever de ulike lagene i de aktuelle temaene og den gir et bredere grunnlag for å kunne undersøke studiens funn knyttet opp mot studiens problemstilling.

### 2.1 Kunnskapsstatus

Her vil jeg presentere noen tidligere forskningsoppgaver med temaene: psykososialt miljø, relasjoner og klasseledelse. Disse begrepene er gjennomgående temaene er aktuelle for meg å se på fordi oppgavene tar for seg ulike perspektiver omhandlende tematikken som kan relateres til mitt forskningsprosjekt. Ved hjelp av søkemotorer som nettstedet idunn.no og når jeg søkte i databasen Eric på Oria.no fant jeg flere studier som omhandlet elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Jeg skal presentere spesielt tre studier som tok for seg flere av de aktuelle temaene i samsvar med denne studien. Deretter vil jeg nevne noen studier som tar for seg aktuelle temaer relatert til denne studien. Videre trekker jeg frem to organisasjoner som arbeider for å fremme elevenes rett til et godt psykososialt miljø før jeg avslutningsvis viser til resultater fra ungdataundersøkelsen.

I intervjustudien til Octaviany (2020) «*Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?*» intervjuet hun fire barneskolelærere. I studien kom hun frem til at det er viktig for lærerne at elevene har et godt psykososialt miljø på skolen, uavhengig av lærerens undervisningsmetoder. Videre fant hun ut at relasjonsbygging

mellom lærer og elev hadde en stor innvirkning for elevenes opplevelse av klassemiljøet. Denne gjensidige relasjonen ble utviklet ved at lærerne viste anerkjennende holdninger, la til rette for inkludering og at lærerne hadde nok kompetanse til å kunne tilrettelegge for elevenes opplæring. Relasjonsutviklingen ble skapt gjennom felles opplevelser, gjennom læringsstøtte som ros og tilbakemeldinger og når lærerne inviterte elevene til dialog gjennom kommunikasjon.

Østby (2016) har gjennomført en intervjustudie om «*Den inkluderende skolen*» studien forsker på «*lærereens intensjoner og forutsetninger for å utvikle et psykososialt skolemiljø som fremmer helse trivsel og læring*». Østby intervjuer fem lærere i et gruppeintervju i tillegg til et individuelt dybdeintervju. Funnene viser også her at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i tillegg til at studien er opptatt av å fremme elevenes sosiale ferdigheter på en systematisk måte basert på lærernes felles verdigrunnlag. Videre viser imidlertid studien av det psykososiale miljøet kan havne i skyggen av skolens faglige arbeid i kontrast til å integrere klassemiljø i relevante fag. Studien viser imidlertid at lærerne har behov for mer kunnskap og kompetanse om å fremme relasjoner, hvordan læringsstøtten skal praktiseres og hvordan lærerne skal kunne forebygge psykososiale utfordringer. Studien indikerer at skoler bør arbeide mot en felles forståelse av skolens læreplaner og lovverk for å bedre kunne legge til rette for et trygt og godt psykososialt miljø. Avslutningsvis trekker Østby frem at det systematiske arbeidet for å fremme skolens psykososiale miljø bør være rettet mot kollektivet fremfor å være individorientert.

I likhet med Octaviany (2020) og Østby (2016) er også pedagogene i studien til Knutsen & Ellevseth (2020) «*Psykososialt arbeid i barnehage og skole*» opptatt av relasjoner og pedagogene i studien har gode intensjoner om å fremme et godt psykososialt miljø for elevene. Studien trekker frem viktigheten av et godt foreldresamarbeid, selv om det kan være utfordrende til tider og legger til at arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø trenger at lærerne har tid og ressurser til arbeidet. Deretter viser funnene i studien at informantene opplever at det ikke jobbes systematisk med det miljøet og at det heller ikke finnes felles planer for arbeidet. Det påpekes at ledelsen har en viktig rolle i dette arbeidet med å operasjonalisere de overordnede planene og gjøre dem anvendbare på nivået hvor barna og pedagogene befinner seg. Selv om denne studien retter seg mot overgangen barnehage-skole syntes jeg studien retter seg mot viktige punkter som ledelsens rolle, gjennomførbare planer

og ressursmangler. I flere av disse studiene kan jeg se likhetstrekk til funnene i denne undersøkelsen.

Det finnes imidlertid flere studier som kan relateres til tematikken. Torp (2019) «*HIGH FIVE*», Eikrem (2010) «*Betydningen av støttende lærer-elev-relasjoner for elevenes læring: med nærmere fokus på emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte*», Haugen (2020) «*Teachers skillfull coping with disruptive behavior in norwegian and american classrooms*» og Frenzel et al (2009) «*Emotional Transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment*» belyser alle studiene at gode relasjoner mellom lærer og elev er av positiv betydning for eleven. I studiene til Alzayegh (2020) «*Klasseledelse og relasjonsarbeid: lærerperspektiv på klasseledelse*», Hølland (2018) «*Hvordan kan en lærer redusere og forebygge problematferd gjennom klasseledelse?*» og Roland (2007) «*Klassemiljø, klasseledelse og elevinnflytelse: en kvantitativ og representativ studie blant norske elever i 9. og 10. klasse*» belyser alle studiene viktigheten av en god klasseledelse relatert til relasjoner mellom lærer og elev.

Organisasjonen Voksne for Barn jobber for at alle barn skal få samme mulighet til å ha og utvikle en god psykisk helse. Barn og unge har ikke samme mulighet til demokratisk deltakelse som voksne og derfor trenger de voksne som jobber for at barns stemme skal bli sett og hørt. Organisasjonen ble stiftet i 1960 (Voksne for Barn, 2023). Voksne for Barn jobber kontinuerlig med å skape et trygt og godt miljø for dagens unge ved å gi barn læring som styrker deres psykiske helse. Organisasjonen Trygg Læring har eksistert siden 2009 og organisasjonen jobber målrettet for å skape et godt psykososialt læringsmiljø og gjenopprettende konfliktarbeid ved å tilby veiledning og kurs til skoler og barnehager (Trygglæring, 2023).

I den nasjonale Ungdataundersøkelsen for elever fra 8.trinn til elever på 10. trinn viser at elevene stort sett trives i dagens skole. Rapporten belyser at elevene er ganske fornøyde med lærere, venner, foreldre og i all hovedsak trives og har et generelt adekvat psykososialt miljø på skolen, men samtidig oppgir en av ti elever at de mangler en venn som de føler de kan stole på (Bakken, 2021). Dette kan ses i sammenheng med en elevundersøkelsen fra 5 klasse på grunnskolen til 1. klasse på videregående skole hvor ni av ti elever svarer at de trives godt på skolen (Wendelborg, 2021). Det finnes ikke datamateriale fra lignende undersøker med yngre elever, men i Ungdata junior undersøkelsen gjennomført av elever fra 10-12 år i Asker kommune viser at 69 prosent av elevene var sikre på at de hadde en fortrolig venn, mens 7 prosent trodde ikke at de hadde en fortrolig venn (Løvsgren & Svagård, 2019). Rapporten

anskaffet kunnskap om at elever som melder om psykiske plager ofte sliter på flere felt. Det kan være ulike utfordringer, men gjennomgående vansker er få venner, dårlig relasjoner med foreldrene og erfaring med gjentagende krenkelser. Sistnevnte har tydelige slektskap til elevenes psykososiale miljø. Det viser seg at elevene som strever har oftere vært involvert i ulike typer risikoatferd som erfaring med rusmidler, deltatt i kriminalitet og bevisst ikke deltatt på verken undervisning eller skolen (Bakken, 2019). Derimot rapporteres det at det å ha gode vennskap i skolen kan være beskyttende mot ekskludering og gjentagende krenkelser. Oppsummert viser de kvantitative analysene fra Ungdata at det statistisk sett finnes sammenhenger mellom opplevd skolepress, kroppspress, sosiale medier og psykiske helseplager. Flere av de samme elevene rapporterer om flere ulike typer for psykiske plager uten at det kan fastslås om hva som er årsak og hva som er virkning (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). Ungdataundersøkelsen viser videre at 55 % av elevene i ungdomskolen og videregående skole benytter sosiale medier to-tre timer eller mer hver eneste dag (Bakken, 2021). Elevenes bruk av skjerm som omhandler for eksempler sosiale medier og digitale spill har ikke foregått over et stort tidsperspektiv, slik at det finnes lite forskningsmateriale om hvilke konsekvenser dette kan føre til for denne digitale generasjonen. Derfor kan det ikke foreløpig fastslås hvilke konsekvenser bruken av sosiale medier og elevens psykososiale miljø henger sammen. I NOVA undersøkelsen fra 2017 skriver Bakken og Sletten om at stress i skolen, kroppspress og nåtidens digitale samfunn relatert til sosiale medier i hverdagslivet kan ha påvirkning for elevenes psykiske helseplager. Ungdommene opplever at det å avstå fra sosiale medier ikke er et mulig valg fordi det oppleves som å ikke delta i sitt sosiale liv, selv om det er ungdommene selv som velger å være på sosiale medier (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017 s. 96). Hvordan innvirkning sosiale medier har på dagens ungdom i det lange løp er det flere som er bekymret for. Konsekvensene av sosiale medier for elevenes psykososiale miljø på skolen er et komplekst felt og kan ha flere årsakssammenhenger både i positiv og negativ retning. Positive konsekvenser kan være relasjonsbygging, selvhverdelse, anonymitet og økt selvtillit. Negative konsekvenser kan være plikt til å delta på sosiale medier, anonymitet og at flere kan lagre delt materiale som for eksempel private bilder (Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, 2017. s. 88).

## **2.1 Retten til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring**

Retten til et trygt og godt skolemiljø er bemyndiget i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven, 2019). I skolesektoren er lærerne i profesjonen

pliktig til å rette seg etter opplæringsloven. I opplæringsloven § 9A-2 står det skrevet at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2019, § 9A-2). I opplæringsloven § 9A-3 står det skrevet at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 2019, § 9A-3). Videre tar den for seg at skolen skal jobbe forebyggende for at § 9A-2 skal være gjeldende for alle elevene på grunnskolen, den videregående skolen, elever i leksehjelpsordninger og elever i skolefritidsordninger. Skolen skal dermed arbeide kontinuerlig for å fremme helse, trivselen og læringen til elevene. Alle som arbeider i skolen har i henhold til § 9A-4 aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Dette betyr at alle profesjonsutøverne på skolen er pliktig til å følge med på elevenes skolemiljø og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 2019, § 9A-4). Alle profesjonsutøverne har en varsleplikt dersom det er mistanke om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Skolens rektor skal varsles og ved alvorlige tilfeller skal skoleeieren varsles. Ved mistanke er skolen pliktig til å undersøke og sette inn tiltak hvis det viser seg at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Hvis det skulle forekomme at en som arbeider på skolen krenker en elev skal det etter opplæringsloven § 9A-5 settes inn en skjerpet aktivitetsplikt og forholdet skal undersøkes, meldes til skoleeier og sette inn tiltak i tråd med planen i opplæringsloven § 9A-4 (Opplæringsloven, 2019, §9A-5).

## **2.2 Barns utvikling i et systemperspektiv**

For å forstå barns utvikling kan vi se det fra ulike synspunkter. Ett perspektiv i denne sammenhengen er å forstå barns utvikling i et systemperspektiv.

Systemteori har vært et elementært forståelsesgrunnlag for forskning de siste tiårene, særlig etter den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner ble fremstilt i 1979 (Bronfenbrenner, 1979). Systemteori handler om hvordan enkeltindividet blir påvirket og påvirkes av de ulike sosiale systemene. Hvert enkelt individ blir påvirket av helheten og helheten påvirker den enkelte (Nordahl et. Al., 2005). Det handler om samspillet mellom flere systemer på ulike plattformer og ikke kun om dynamikken i et enkelt system. Slik at klassetrinn, grupperinger, lærer team og generelt alle grupperinger i skoleprofesjonen vil ha påvirkning av hverandre selv om de er uavhengige av hverandre og på ulike nivå. Dette kan føre til at et sosialt system kan ha påvirkningskraft for et annet sosialt system som kan lede til både positive og negative konsekvenser for begge systemene (Ogden, 2022).

### **2.2.1 Utviklingsøkologisk modell og transaksjonsmodellen**

Psykologen Urie Bronfenbrenner utviklet en utviklingsøkologisk modell som handler om menneskers sosiologiske miljø og utvikling. Modellen har fem ulike nivåer som er systematisk organisert i flere nivåer basert på hvilken innvirkning de har på barnet. Modellen viser hvordan ulike nivåer kan ha en kollektiv påvirkning mellom individet og miljøet. De ulike nivåene kan ha en direkte eller indirekte påvirkning på individets utviklingsprosess og modellen belyser viktigheten av et godt samarbeid mellom de ulike nivåene (Bronfenbrenner, 1979). En direkte påvirkning kan være i miljøer hvor barnet selv er en del av miljøet som hjemme og på skolen. En indirekte påvirkning kan være foreldrenes holdninger og verdier som igjen har en påvirkning for barnets oppvekstvilkår. Det finnes flerfoldige faktorer som påvirker elevenes dannelsingsprosess og utvikling. Forholdene er komplekse, de kan forekomme parallelt og har påvirkning av hverandre. I lys av et systemperspektiv har alt en påvirkning av hverandre slik at delene kan påvirke helheten og helheten kan påvirke deler av delene. For å illustrere disse forholdene kan transaksjonsmodellen benyttes. Denne modellen er godt egnet for å belyse lærer-elev relasjonen og for å belyse hvordan relasjonen kan ses i sammenheng med flere deler av elevenes psykososiale miljø (Drugli, 2019, s. 17-20).

Transaksjonsmodellen har sitt utspring fra Vygotsky og som tidligere nevnt Bronfenbrenner omhandler den utviklingsøkologiske modellen. Transaksjonsmodellen beskriver en gjensidig påvirkningsprosess hvor miljøet og barnet påvirker hverandre over tid parallelt med barnets omsorgsmiljø og barnet i seg selv. Det belyses at omgivelsene i barnets omkrets og barnet utvikler seg samtidig som igjen har en påvirkning i samhandlingsprosessene mellom elevens og profesjonsutøverens atferd (Ringereide & Stai, 2021). Oppsummert har miljøer som skole og venner en kontinuerlig påvirkningskraft i barnets utvikling og derfor må hele omsorgsmiljøet rundt barnet observeres for å forstå barnets utvikling.

### **2.3 Profesjonalitet i lærerrollen**

Lærere blir i stadig økende grad relatert til profesjonalitet som innebærer en teoretisk innsikt og evnen til refleksjon (Hovdenak & Wiese, 2017). Smeby trekker frem at en profesjonell praksis innebærer at læreren har ervervet seg teoretisk kunnskap og at denne kunnskapen er en viktig forutsetning for utøvelse av profesjonell praksis (Smeby, 2008).

I studien til Mausethagen & Kostøl (2010) «Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen» knytter de omsorgsdimensjonen og relasjonen til elevene som et ideal for lærerrollen og hva innholdet



i denne rollen innebærer. I tillegg til omsorgsdiskursen trekkes læringsdimensjonen frem som et gjeldende perspektiv å inneha i større eller mindre grad i lærernes profesjonsutøvelse. Videre viser studien at lærernes oppfatning om egen lærerrolle og relasjonen til elevene vil kunne påvirke profesjonsutøvernes handlinger.

## **2.4 Perspektiver på klasseledelse**

Den dominerende faglitteraturen som handler om klasseledelse tar utgangspunkt i grunnskolen hvor det å skape gode rammer for elevene er satt i fokus (Helstad & Øiestad, 2017. s. 12). Hovedtyngden i denne litteraturen stammer fra en spesialpedagogisk tradisjon hvor et strukturelt perspektiv på klasseledelse er fremtredende (Ogden, 2012; Nordahl, 2012). Det strukturerte klasserommet kjennetegnes av få, men tydelige regler og rutiner hvor undervisningen styres av læreren. Strukturperspektivet handler om å ha tydelige forventninger til elevene hvor hensikten er å etablere rolige læringsmiljøer som ivaretar elevenes sosiale og personlige behov, noe som skal legge forholdene godt til rette for undervisning (Helstad & Øiestad, 2017. s. 78). Det andre synspunktet er kulturperspektivet som handler om å se læreren som lagleder og kjennetegnes som en aktivitetsstyrt og elevorientert praksis. Her forstås klasserommet som et demokratisk læringsfellesskap hvor elevene blir møtt med positive forventninger, hvor elevenes interesser er viktigere enn elevenes ferdigheter og hvor lærerens sentrale oppgave er å inspirere elevene til å ta ansvar for andre og for seg selv (Helstad & Øiestad, 2017. s. 78). I kulturperspektivet skal «Læreren bruke tid på å forklare hvorfor det er viktig å lære i fagene som introduseres» (Ogden, 2012, s. 20) i motsetning til strukturperspektivet satsning på regler og rutiner. Det tredje perspektivet kalles læringsperspektivet der ledelse blir koplet tett til undervisning og elevenes læring, men handler samtidig om å ha blick for den enkelte elev og overblikk over klassen. Læringsperspektivet fokuserer på fagene og fagenes ressurser i sammenheng med fagdidaktikken og læreren blir sett på som læringsleder (Engvik et al., 2013). De tre perspektivene har alle mål knyttet til elevenes læring, men de bygger på ulike læringsteorier og de har forskjellige syn på lærerens oppgave som leder. Det som primært skiller disse perspektivene er lærerens ulike tilnærminger til lederrollen og elevenes ansvar for læringsmiljøet (Ogden, 2012). Kulturperspektivet bygger på et konstruktivistisk læringssyn, mens strukturperspektivet bygger på kognitiv læringsteori og på atferdsteoretiske perspektiver. Kulturperspektivet vektlegger elevenes forutsetninger og medansvar, mens strukturperspektivet vektlegger lærerstyring med tydelige forventninger (Helstad & Øiestad,

2017, s. 80). Ogden bemerker at de ulike perspektivene kan kombineres med hverandre (Ogden, 2012, s. 24). For å forstå kompleksiteten i hvordan læreren kan utøve sin praksis knyttet opp mot elevenes psykososiale miljø vil det i denne studien vektlegge et læringsperspektiv sett i sammenheng med en relasjonell klasseledelse. Relasjonelle perspektiver på ledelse vektlegger kommunikasjon og meningsdanning som foregår i møte mellomaktørene hvor læreren må inkludere seg selv i det gjensidige samspillet mellom lærer og elev. Forståelsen vektlegger hvordan deltakerne opptrer og hvordan aktørene påvirkes av kontekstuelle forhold og selv påvirker andre (Helstad & Øiestad, 2017, s. 84).

## **2.5 Psykososialt miljø**

Begrepet psykososialt miljø kan ses i sammenheng til flere begreper som skolemiljø og læringsmiljø (Olsen & Holmberg, 2019). Djupedalutvalget presiserer at det psykososiale skolemiljøet er et videre begrep enn læringsmiljø, som rommer alle sider av begrepets læringsmiljø (NOU 2015: 2, s. 29). Den offentlige utredningen NOU 2015: 2 av Djupedalutvalget ble skapt for å finne ut av de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing, samt andre uønskede handlinger i skolen (NOU 2015: 2, s. 28). Djupedalutvalget mener at det psykososiale skolemiljøet består av «psykologiske forhold, sosiale forhold på skolen og samspillet mellom disse». Videre skriver de at «Hvordan elevene opplever lærings situasjonen, er en del av det psykososiale miljøet» (NOU 2015: 2, s. 30). Det betyr at når elevene har rett til et godt psykososialt skolemiljø, har elevene i sammenheng med dette også rett til et godt læringsmiljø (Olsen & Postholm, 2019 s. 21). Begrepet psykososial kan ses i kombinasjon med flere ulike ordvalg som krenkelser, mobbing, atferd, psykisk helse og digital mobbing. Hvorav et trygt psykososialt skolemiljø kan kobles til begreper som inkludering, menneskerettigheter, sosial tilhørighet, trivsel, relasjoner, foreldresamarbeid og systematisk arbeid (Olsen & Postholm, 2019. s. 22). Sett i lys av NOU 2015: 2 analyser skildrende ordvalg bunner denne studien ut på at et trygt og godt psykososialt miljø kan ses på som et kontinuerlig arbeid for å skape og fremme en inkluderende skole for alle elever. Når vi snakker om at elevene skal ha et godt psykososialt miljø menes det at elevene skal oppleve et trygt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering, ekskludering og diskriminering. Det menes at i lys av FNs barnekonvensjon skal alle elever i norske skoler oppleve at skolen er et trygt sted å være hvor elevene skal bli sett og hørt for hvem de er. Når vi snakker om trygghet i sammenheng med skolens psykososiale miljø snakkes det om at elevene skal oppleve trygghet og trives på skolen.

I utgangspunktet består skolens psykososiale miljø av flere systemer. Systemene kan være av ulik størrelse, men inndelingen av de ulike systemene kan være elevgrupper eller klassetrinn. Ulike personalgrupperinger som ledelse, trinnteam og øvrig personale gjenspeiler ulike graderinger av systemene. Alle systemene har ulike særtrekk for kommunikasjon, samhandling og interaksjon med hverandre. Systemenes indre styring som består av selvregulerende prosesser mellom individene bidrar til å kontrollere systemene, og avgjør om det er balanse mellom individene i miljøet (Klefbeck & Ogden, 2003).

## **2.6 Pedagogisk relasjonskompetanse mellom lærer og elev**

Den pedagogiske relasjonskompetansen mellom lærer og elev kan være en avgjørende faktor for elevens psykososiale miljø og potensiale til å tilnærme seg læring. Helstad og Øiestad beskriver relasjonskompetanse som å forstå og samhandle med hverandre med en gjensidig relasjonskvalitet (Helstad & Øiestad, 2017). Drugli skriver at relasjonen mellom lærer og elev skal fungere slik at relasjonen bidrar til elevenes læring gjennom kommunikasjon og samspill i faglige aktiviteter. Relasjonskompetansen mellom lærer-elev utvikles gjennom samhandling og kommunikasjon (Drugli, 2019). Relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevenes læring og psykososiale miljø i skolen. Relasjonen bidrar til å fremme elevenes psykososiale miljø som trivsel, positivitet og styrker elevenes motivasjon for å lære (Drugli, 2019). En av flere sentrale faktorer som kan ha en direkte påvirkning for elevenes læringsprosess er lærer-elev relasjonen. Hvis læreren etablerer gode lærer-elev relasjoner og har solide faglige kvalifikasjoner vil dette kunne bidra til at undervisningen fungerer godt fordi elevene har interesse av formidlingen som igjen kan bunne ut i en trygg atmosfære i klassemiljøet. Relasjonskvaliteten kan være grunnmuren for læring, men alle relasjoner er dynamiske og stadig i endring (Drugli, 2019). I arbeidet med å bygge og etablere relasjoner er det alltid en fare for å bli avvist av motparten (Helstad & Øiestad, 2017). Ved en fraværende god relasjon mellom lærer og elev kan det resultere i at det blir vanskeligere for elevene å lære. Ved en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev så er det læreren som har ansvaret for relasjonenes kvalitet (Drugli, 2019). En trygg og emosjonell støttende relasjon mellom lærer og elev kan bidra til å kompensere for manglende omsorg i barnets hjem. Emosjonell støtte handler om at læreren benytter seg av støttende undervisning om lærerstrategier, planlagt undervisning, at læreren viser sensitivitet og tar hensyn til elevenes perspektiver. Det handler om at læreren er reflektert i hvordan profesjonsutøveren forstår og gir tilbakemelding på elevenes samspill (Drugli, 2019, s. 34). Dette er viktige dimensjoner for å legge til rette for progresjon i læringen sammen med tilrettelegging, god organisering og en tillitsbasert lærer-

elev relasjon. Gjensidig relasjon mellom lærer og elev er ikke kun implementert i klasserommenes samspillsprosesser, men relasjonskvaliteten må skapes gjennom klasseledelse og kommunikasjon.

### **2.6.1 Tillitt og Annerkjennelse**

De relasjonelle fenomene som bygger på gjensidighet i lærer-elev relasjonen er tillitt og anerkjennelse. Læreren er anerkjennende til eleven ved å vise respekt og bekreftelse på elevenes arbeid og bidrag i klassen. Kristiansen skriver som nevnt i Helstad & Øiestad (2017) at når samspillet mellom mennesker vokser frem erfarer vi at andre er til å stole på. Utøverne gjør seg fortjent til tillitten i forholdet og i et stabilt tillitsforhold finner vi en positiv og gjensidig utøvelse av makt. I lys av lærer-elev relasjonen vil læreren kunne praktisere den makten som elevenes tillit gir læreren til å støtte opp under utvikling og læring. Dette tillitsforholdet vil også gjelde elevene som føler de ikke mestrer kravene som dagens hypermoderne samfunn stiller (Helstad & Øiestad, 2017. s.46-47).

Å gi elevene ros i form av verbale og nonverbale uttrykksformer, eller å gi konkrete belønninger som gode karakterer, smilefjes eller penger har en innvirkning på elevene. Ros og belønningssystemer kan være effektivt for å oppmuntre elevene til å utføre skoleoppgavene, men noen hevder at motivasjonen kun opptrer så lenge belønningssystemet vedvarer (Arnesen et. Al., 2014. s. 116). Påstanden bygger på at belønningssystemet kun stimulerer til ytre motivasjon i stedet for den indre motivasjonen. Illeris omtaler drivkraftsdimensjonen som omfatter enkeltindividets mentale energi fra følelser, motivasjon og vilje til å investere i læringens innholdsdimensjonen, altså det innholdsmessige i læringen (Illeris, 2012).

Drivkraftsdimensjonen kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av dobbelt press i motivasjonssammenheng i form av ytre og indre motivasjoner. Indre motivasjoner i form av elevens selvfølelse og elevens usikkerhet. Ytre faktorer som forventninger, krav, kontroll og stramme regler (Illeris, 2012. s. 102-123). Ros og anerkjennelse anvendes bevisst i ulike former for å fokusere på elevenes positive handlinger. Anerkjennelse av barnet skal foregå som resultat av at eleven har handlet på en bestemt positiv måte i kontrast til å benytte anerkjennelse som bestikkelse for at eleven skal foreta seg en handling på en bestemt måte (Arnesen, et. Al., s. 117). Elevene har behov for positiv læringsstøtte hvor de får bekreftelse og opplever en positiv handling i etterkant av å ha tatt gode valg i henhold til hva som forventes i klassemiljøet.

Det har blitt utført flere metastudier de siste tiårene om forholdet mellom oppmuntring og anerkjennelse i form av ros og belønning, og hvordan innvirkning dette har for elevene. Den

seneste metastudien utført i 2001 av Cameron et. al viser at ros og belønning ikke har noen skadelige virkninger på elevene. Derimot opplyser metastudien om at ros og konkrete belønninger fremmer elevenes indre motivasjon og har en positiv innflytelse på elevene. Negative konsekvenser av ros og belønning ble kun oppdaget når metodene ikke var knyttet til elevenes prestasjonsnivå eller når ros og belønning ble benyttet i forkant som en bestikkelse (Cameron et. al., 2001).

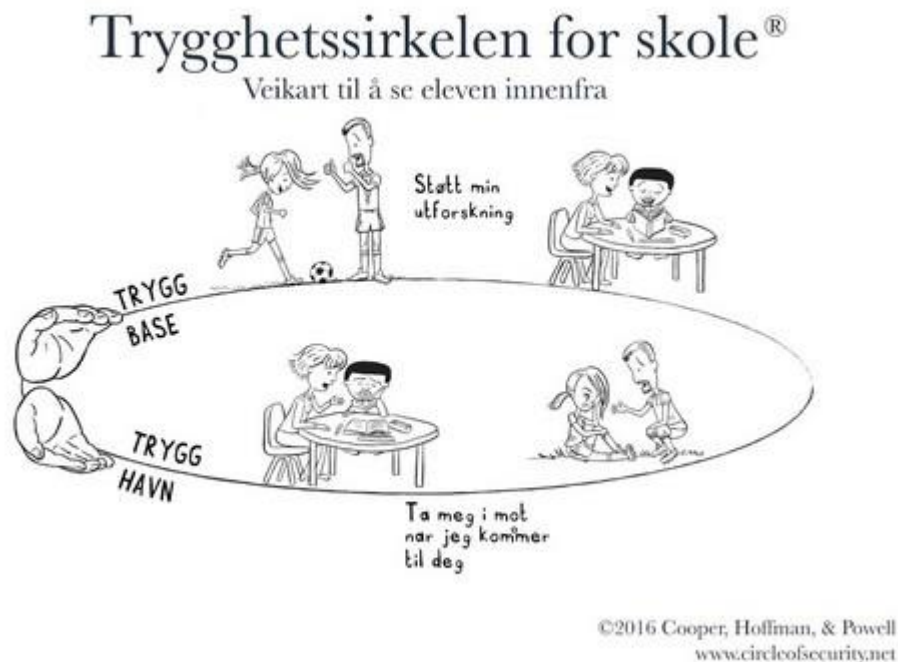
### **2.6.2 Tidlig intervensjon**

Hvordan kvaliteten på relasjonen mellom barnet og barnets omsorgspersoner oppleves er av stor betydning for barnets psykiske helse. Tilknytning og tidlig intervensjon er av stor betydning for barnas dannelsesprosesser, barnas utvikling og barnas grunnleggende behov for omsorg og trygghet.

### **2.6.3 Circle of Security**

Trygghetssirkelen eller Circle of Security er en modell som illustrerer hvordan det kan utvikles en trygg tilknytning mellom barnet og barnets nære omsorgspersoner (Powell et al., 2016). Metoden bygger på relasjonen mellom barnet og nære omsorgspersoner og tar utgangspunkt i to ulike tilknytningsbehov. Det ene tilknytningsbehovet er behovet for nærhet og det andre tilknytningsbehovet er behovet for utforskning gjennom omsorgspersonens trygghet og støtte. Foreldrene skal være barnets trygge base og barnets sikre havn. Det betyr at gjennom foreldrenes rolle som barnets trygge base skal barnet oppleve å bli passet på, å bli frydet seg over, å bli hjulpet når barnet har behov for det, å ha det gøy med barnet og generelt støtte barnets utforskning. Gjennom sikker havn skal barnet føle at barnet blir beskyttet, at barnet blir trøstet, at barnet blir vist godhet for, at foreldrene bistår i å veiede barnas følelser og at foreldrene tar imot barnet når barnet oppsøker omsorgspersonen (Powell et al., 2016). Målet med tilknytningmodellen er å gi kunnskap om hvordan foreldrene kan bygge en god relasjon til barnet og for at barnet skal føle seg trygt. I utgangspunktet ble trygghetssirkelen utarbeidet for å formidle tilknytningsteori til foreldre som strevde med tilknytning til barn. I dag brukes trygghetssirkelen som et verktøy og kan være til god hjelp for profesjonsutøvere i arbeid med barn og unge i barnehager, skoler og SFO (Brandtzæg et al., 2016). For familier som trenger mer omfattende hjelp for å styrke foreldre-barn relasjonen og styrke tilknytningen mellom foreldre og barnet finnes det ulike behandlingsprogrammer som bygger videre på

Circle of Security modellen som Circle of Security Intervention og Circle of Security Virginia.



**Figur 1.** Trygghetssirkelen for skole (Cooper, Hoffman & Powell, 2016).

#### 2.6.4 International Child Development Programme

International Child Development Programme (ICDP) er et program som har som mål og styrke oppveksten og omsorgen for barn og unge. ICDP retter seg mot alle foreldre og profesjonsutøvere som lærere. Filosofien er at barn trenger støtte av omsorgspersonene gjennom å bevisstgjøre og trygge barnets omsorgspersoner. ICDPs mål går ut på å fremme barnets positive oppfatning av omsorgspersonene, å fremme omsorgspersonenes oppfatning av seg selv som mestrende og kompetent til å være en god rollemodell for barnet. Det siste målet går ut på å bevisstgjøre omsorgspersonen om hvor viktig det sensitive samspillet i omsorgsperson-barn relasjon for barnets adekvate utvikling (Bufetat, 2017). I likhet med Trygghetssirkelen handler kjernekomponentene i ICDP om bevisstgjøring for omsorgspersonene og hvordan barnet blir oppfattet. Det handler om barnets trygghet, behov for støtte og godhet gjennom et godt samspill mellom omsorgspersonen og barnet. ICDP illustrerer denne visjonen gjennom et hus som skal forestille barnet fordelt på åtte temaer som fungerer som byggesteiner for tre dialoger. Grunnmuren i barnets hus illustrerer den emosjonelle dialogen forankret i kjærligheten. I husets etasjer er bygget av forklaring og forståelse og vektlegger den meningsskapende dialogen. Husets tak handler om den

regulerende dialogen som er avhengig av både grunnmuren og etasjene for å kunne praktisere en positiv grensesetting. Selveste husets tomt er hvordan andre oppfatter og påvirker barnet med tidligere erfaringer, verdier og holdninger som omsorgspersonene kan påvirke barnet med (Bufetat, 2017). Det er viktig at omsorgspersonene er bevisst egne erfaringer i samspill med barnet for å ikke videreføre negativ moralsk forståelse til barnet.

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil det bli redegjort for hvordan empirien har blitt samlet inn. Jeg vil se nærmere på studiets metodiske valg og gjennomføringen av undersøkelsen. Kapittelet innledes i et vitenskapsteoretisk perspektiv med utgangspunkt i fenomenologien og hermeneutikken. Disse perspektivene belyser menneskets subjektive opplevelse som er essensielt for problemstillingen i denne studien. Valg av forskningsmetode og forskningsdesign begrunnes i tråd med problemstillingen og kapittelet redegjør for den vitenskapsteoretiske forankringen etterfulgt av intervju og strukturering av intervju. Videre dykker jeg dypere inn i undersøkelsesdelen i lys av intervjuguide, utvalg av respondenter, gjennomføring av intervju, datainnsamling og transkripsjon. Tilslutt tar metodekapittelet for seg metoderefleksjon sett sammen med forskerens rolle, reliabilitet, validitet og generalisering. Avslutningsvis presenteres bearbeidelsen av undersøkelsen og datamaterialet beskrives for å begrunne hvilke fremgangsmåter og hvordan analysen har ført til studiets resultater.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Fenomenologien er i likhet med empirismen og positivismen en erfaringsbasert filosofi, men begrepets erfaring har ulike definisjoner. Fenomenologien mener at vår kunnskap blir til gjennom vår subjektive erfaring og dermed kan vi aldri være objektive i forhold til den verden vi lever i. Retningen er opptatt av hvordan mennesket subjektivt erfarer verden og da menes det menneskes levde erfaring i motsetning til passive sanseintrykk. Husserl kalte det intensjonalitet når erfaringen har tolkninger av virkeligheten om hva som er meningsfullt og av vurdering slik subjektet opplever verden (Jakobsen, 2021. s. 109). Fenomenologien representerer en innsikt fra Kant som mente at vi ikke kan få tilgang til verden slik den er i «seg selv». Fenomenverden blir ikke verden der «der ute» som kan være gjenstand for undersøkelse, men verdenen blir som subjektet opplevelse og man ser bort ifra det abstrakte objektive (Jakobsen, 2021. s.110-112). Fenomenologien blir utviklet gjennom sosiologen Alfred Schutz til å forstå kunnskap som mer enn jeg- bevissthet og kun knyttet opp til den individuelle erfaringen. Schutz mente at kunnskap ikke var et individuelt eller subjektivt fenomen, men at kunnskapen måtte knyttes opp til den sosiale verden. Fenomenologien er sosialt forankret og har derfor en felles kollektiv karakter (Jakobsen, 2021. s. 113-115).

Jakobsen skriver at hermeneutikkens opphav er tolkning av tekster og forståelse av essensen i tekstene. Hvordan tekstene blir forstått og hva tekstene betyr er essensielt i hermeneutikken (Jakobsen, 2021. s. 115-117). Hermeneutikken hadde sin opprinnelse i tolkning av tekst og er vitenskapen om det å forstå knyttet til handlinger og personer. Retningen er opptatt av



hvordan et menneske kan tolke andre menneskers tolkninger av meningsfullt materiale (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Hermeneutikken er fenomenologiens forlengende arm og baserer seg på teori som beskriver mennesket i livsverdenen. Den hermeneutiske tradisjonen er i likhet med den fenomenologiske tradisjonen kritisk til å bruke naturvitenskapelige metoder for å undersøke samfunn og mennesket (Jakobsen, 2021. s. 115-117). Gjennom arbeidet med denne studien har den hermeneutiske tilnærmingen vært svært sentral. Den hermeneutiske sirkelen eller den hermeneutiske spiralen har vært aktivt i bruk gjennom bearbeidelsesprosessen. Den har gjort det mulig å gå inn og ut av datamaterialet for å generere nye og dypere innsikter av datamaterialet. Tilnærmingen innebærer å skifte perspektiv og veksle mellom kun delene i helheten og helheten. Det er en dynamisk prosess som kan endre vår virkelighetsoppfatning omhandlende verden gjennom en del av en helhetsoppfatning eller hele oppfatningen i seg selv. Bevegelsene i spiralen eller sirkelen gjør at forskere kan få en dypere meningsforståelse som kan danne grunnlag for dybdelæringen om helheten (Thornquist, 2003, s. 142).

### **3.2 Kvalitativ metode**

Kvalitative metoder er basert på mange variabler, få enheter og inviterer til å gå i dybden av undersøkelsen. Den baserer seg på dialog, kommunikasjon, gjensidighet og en symmetrisk utveksling av tanker. Metoden fremstår som dynamisk og prosessorientert som gir rom for fleksibilitet og justering underveis i prosessen. Dette harmonerer med den kvalitative metodens grunntanke om nærhet til forskningspersonene i kontrast til kvantitative metoder som er konstruert på distanse og objektivitet (Kvarv, 2021. s. 165). Postholm og Jacobsen mener at sentrale begreper i den kvalitative metoden er beskrivelse, forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018. s. 95). Disse tre begrepene vil være gjennomgående i denne studien for å bidra til å beskrive og forstå intervjupersonenes uttalelser.

Kvantitative metoder blir gjerne sett på som strukturerte metoder som angår mengde eller som kan måles og en slik tilnærming kan gi oss fakta i form av tall og statistikker (Kleven & Hjordemaal, 2018). Den kvantitative metoden kjennetegner å idealisere avstand i motsetning til nærhet (Tufte, 2018).

I en kvalitativ tilnærming tenker vi gjerne at virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall og dataen blir samlet inn i form av ord for å bedre kunne forstå virkeligheten. Derfor vil kvalitative metoder være særlig egnet i denne studien når jeg søker etter opplevelsen av sosiale fenomener basert på fyldig informasjon om personer, sensitive emner, situasjoner og nærhet (Kleven, 2018). Dermed kan det ved bruk av kvalitative tilnærminger foretas

inntrengende analyser av de sosiale fenomene som det forskes på (Thagaard, 2018). Det er et ideal å finne kumulativ kunnskap, men det kan være utfordrende siden det sosiale og verden stadig er i endring. En induktiv tilnærming benyttes ofte til å samle fakta om virkeligheten, som er en fortolkningsbasert måte å drive forskning på og fremgangsmåten kan ses på som subjektiv med flere oppfatninger av datamaterialet (Jakobsen, 2021. s. 55-57). Thagaard belyser utfordringer til hvordan den kvalitative dataen blir analysert og hvordan materialet blir fortolket (Thagaard, 2018). I en kvalitativ metode må forskeren sette seg inn i hvordan andre i forskningsprosjektet opplever og tolker virkeligheten. Empirien som samles inn fortolkes før den brukes videre i prosessen, dermed mener Jakobsen at det er viktig at forskeren har kunnskaper om hermeneutikk (Jakobsen, 2021. s. 115-117). En av styrkene til den kvalitative tilnærmingen er at vi kan få fatt i datamateriell som kan være vanskelig å få tilgang til ved andre metoder og derfor er den kvalitative metoden velegnet for hva som skal forskes på i denne studien.

### **3.3 Intervju**

Åpne tilnærminger som observasjon og intervju kan bidra til å skaffe informasjon og innsikt om hvordan profesjonsutøverne konstruerer sin subjektive virkelighetsoppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018). For å få innsikt i lærerens profesjonsutøvelse ble både observasjon og intervju vurdert som metode for å innhente datamateriale til studien. Jeg ønsket å få en virkelighetsforståelse av hvilke sosiale fenomener intervjupersonene var deltakere i og vurderte hvilken metode som kunne anskaffe mest fruktbart datamateriale til denne studien. I lys av studiens problemstilling søkte jeg etter informasjon om forskningspersonenes tanker, beskrivelser og meninger knyttet til arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. I tråd med oppgavens problemstilling og søken om kunnskap knyttet til forskerspersonenes meningsinnhold vurderte jeg at intervju var metoden som var best egnet for å kunne anskaffe kunnskapen som studien søkte etter.

Kvarv definerer intervju ved at det er den teknikken hvor forskeren stiller muntlige spørsmål til en eller flere intervjupersoner (Kvarv, 2021. s. 165). Dette kan forekomme ansikt til ansikt, via telefon eller digital videosamtale med bilde. Postholm & Jacobsen skriver at intensjonen til et forskningsintervju er å utvikle kunnskap i tilknytning til en forhåndsbestemt tematikk. Kunnskapen skapes mellom forskeren og intervjupersonen hvor det som oftest er forskeren som leder intervjuet med utgangspunkt i forskerens problemstilling for studien (Postholm & Jacobsen, 2018. s. 117). Det kvalitative forskningsintervjuet er valgt som metode fordi

metoden bidrar til å erverve kunnskap om hvordan profesjonsutøverne arbeider for å fremme et godt psykososialt miljø for elevene. For å oppnå en kvalitativ forståelse av ulike perspektiver om virkeligheten kan det benyttes ulike kvalitative teknikker basert på ulike graderinger av strukturering (Kvarv, 2021. s.165).

### **3.3.1. Strukturering av intervju**

Intervju er basert på en høy grad av gjensidighet mellom intervjuer og intervjupersoner sett i kontrast til kvantitativ forskning (Kvarv, 2021. s.165). I kvalitative forskningsintervju er mulighetene for å innhente data flere og man må på forhånd planlegge hvordan struktureringen skal gjennomføres. Forskningsintervjuets struktur kan sammenlignes med en hverdagssamtale i ulik grad, men det involverer også en bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2021). Det kan være utfordrende i en intervjuopprosess og i lys av egen erfaring på feltet ønsket jeg å stille godt forberedt til intervjuene. Første utkastet til intervjuguiden var fullstendig strukturert dette fordi ustrukturerte intervjuer krever mer av intervjueren og derfor ønsket jeg opprinnelig å ha et strukturert intervju for å ha en regi spørreteknikk under intervjuene. Erfaringsmessig hadde jeg ikke vært i en intervjuopprosess tidligere og et strukturert intervju har flere fordeler som at alle intervjupersonene får like spørsmål, datamaterialet blir ryddigere å analysere og studiens reliabilitet øker.

Etter vurdering av hvordan datainnsamlingsinnhold jeg ønsket å tilegne studien vurderte jeg ustrukturert intervju. I ustrukturerte intervjuer er det det klart på forhånd hva intervjuet skal handle om og hvordan intervjuet skal begynne, men resten av intervjuopprosessen blir til under intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette kan bidra til nye perspektiver og informasjon fra intervjupersonene, men det kan føre til at enkelte veier innenfor emnet ikke blir belyst. Etter videre refleksjoner kom jeg frem til at den metoden som utfylte mine kvaliteter til oppgaven i størst mulig grad var et semi-strukturert intervju. Målet med et semistrukturert intervju er å få innsikt i intervjupersonenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2021). I et semi-strukturert intervju dannes det kunnskap gjennom møtet med intervjueren og intervjupersonens synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018. s. 121). I forkant av intervjuet hadde jeg en bearbeidet intervjuguide hvor det ikke var viktig å følge intervjuguidens rekkefølge, men heller stille spørsmålene hvor det opplevdes naturlig i samtalen. Jeg ønsket å tilegne meg mer informasjon om alle spørsmålene innenfor temaene, samtidig ville jeg ha nye synspunkter og ny informasjon vedrørende problemstillingen. Ved et semistrukturert intervju får intervjupersonene mulighet til å gå mer i dybden, men samtidig komme med nye perspektiver som forskeren ikke har sett for seg i forkant av intervjuopprosessen.

### **3.4 Undersøkelsen**

I denne delen av studien skal jeg skrive om hvordan undersøkelsesprosessen foregikk. Studien ser nærmere på intervjuguiden, utvalg av respondenter, gjennomføringen av intervjuene, datainnsamlingen og transkripsjonen.

#### **3.4.1 Intervjuguide**

I forbindelse med meldeskjemaet som ble sendt inn til sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør var et av punktene for skjemaet intervjuguide. Intervjuguiden er gjennomtenkt og planlagt for å få kjennskap til kunnskapsdata om studiets problemstilling omhandlende profesjonsutøvernes arbeid med barns psykososiale miljø. I forskning stilles det presise spørsmål for å bli klokere, for å utvikle kunnskap og for å undersøke på et område (Jensen & Ulleberg, 2019. s. 327). Utarbeidelsen av intervjuguiden har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming for å få dybdekunnskap om tematikken. Målet med en hermeneutisk tilnærming er å få en kjennskap til emnet som er mest mulig objektiv og en uavhengig fortolkning av det forskeren søker forståelse for (Kleven, 2018). Spørsmålene i intervjuguiden er gjennomtenkt og formulert slik at de stiller åpne spørsmål slik at intervjupersonen skal kunne svare på spørsmålene basert på egen kumulative kunnskap og praksiserfaring. Fenomenologien er opptatt av hva som erfares og hvordan eller i hvilken kontekst erfaringene er erfart. Derfor har jeg vært opptatt av å få svar på «hva» og «hvordan» for å få innsikt i intervjupersonenes tanker og erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018. s.118). Det er matnyttig å skille på direkte og indirekte spørsmål for å optimalisere dataen. Gjennom direkte spørsmål spør vi for å optimalisere dataen og ved en indirekte tilnærming er ikke svaret til enkeltindividet fokuset, men resultatet av summen som indikerer det teoretiske spørsmålet eller begrepet (Kleven & Hjørdemaal, 2018. s.39-40).

#### **3.4.2. Informanter**

Når det samles inn primærdata og ved kvalitative undersøkelser slik som i denne studien så skal det meldes inn til personvernombudet for forskning ved Sikt – kunnskapssektorens leverandør eller tidligere kalt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ved rekruttering er det essensielt for studien at respondentene er interessert i tematikken omhandlende studiets problemstilling. Dermed valgte jeg informanter med forhåndsbestemte kjennetegn. I det fenomenologisk intervjuet var jeg interessert i å tilegne meg kunnskap om intervjupersonenes erfaringer, tanker, følelser og beskrivelser omhandlende profesjonsutøvernes arbeid med skolens psykososiale miljø. Slik at et av kravene til deltakelse var at intervjupersonen hadde kunnskap og erfaring om fenomenet (Postholm & Jacobsen,

2018. s.118). I tillegg til at intervjupersonen hadde lyst til å bli intervjuet og skrev under på samtykkeskjema. Grunnen til at jeg brukte en kriteriebasert tilnærming var fordi jeg ønsker at dataene skal være fra informanter som er interessert i emnet og som er bevisst egen praksisutøvelse vedrørende arbeidet omhandlende barnas psykososiale miljø.

For å finne kandidater til intervjuet benyttet jeg meg av kandidater fra eget nettverk. Det var naturlig å intervjuere lærere fra barneskolesektoren når det er disse kandidatene jeg ønsker å finne ut av hvordan arbeider med det psykososiale miljøet på barneskolen. Gjennom nettverk for lærere fikk jeg kjennskap til flere lærere som jeg på forhånd av intervjuene visste var interessert og snakket mye om barns psykososiale miljø. Jeg tok kontakt med fire ulike lærere og spurte om de ønsket å bli intervjuet med problemstillingen om psykososialt miljø i barneskolen. De fire deltakerne kommer fra tre forskjellige skoler. Alle kandidatene for intervjuet arbeider som lærere, men erfaringen og utdanningsbakgrunn varierer på de ulike lærerne. Kandidatene er anonymisert i denne studien og det er benyttet fiktive navn for å beholde intervjupersonenes anonymitet. I tabellen nedenfor er intervjupersonene presentert med navn, nåværende stilling, hvor mange års erfaring intervjupersonene har og intervjupersonenes utdanningsgrunnlag. Denne informasjonen kan være matnyttig å kjenne til videre i analyseringsprosessen.

Navn	Stilling	Erfaring	Utdanning
Johan	Kontaktlærer	8 år	Grunnskolelærerutdanning
Tuva	Kontaktlærer/ Spesialpedagog	29 år	Adjunkt med tilleggsutdanning
Ingrid	Lektor	17 år	Lektor med tilleggsutdanning
Marie	Allmennlærer	17 år	Adjunkt med tilleggsutdanning

### 3.4.3 Gjennomføring av intervju

I et intervju skapes det kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2021. s. 156). For å få kjennskap til intervjupersonenes synspunkter kan de første minuttene i intervjuet være av stor betydning for hvilken oppfatning intervjupersonene danner seg av intervjueren. Som intervjuer har jeg forsøkt å vise interesse, respekt og forståelse for at det skal skapes en godhjertet kontakt mellom intervjupersonene og intervjueren. Dette kan bidra til en mer avslappet og tillitsbasert kontakt i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021. s. 160-161). I likhet med Jane Agee mener jeg at i kvalitative forskningsspørsmål må forskeren være bevisst på hvordan forskeren ordlegger seg og hvordan

man tilnærmer seg sensitive emner (Agee, 2009). Derfor er det essensielt for intervjuprosessen at intervjueren er bevisst maktforholdet mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2021).

I oppstartsfasen ble intervjuet startet opp med en liten oppsummering av hva vi hadde blitt enige om på forhånd. Deretter ble situasjonen og rammene for intervjuet definert. Vi snakket om formålet med intervjuet og hvordan intervjuet skulle foregå. Videre snakket vi om samtykkeskjemaet som intervjupersonene har underskrevet, taushetsplikt og hva lydopptakeren skulle brukes til. Dermed satte intervjueren på lydopptakeren og intervjuet var i gang. Intervjuguiden starter med gjennomtenkte og åpne spørsmål som skal bidra til en avslappende stemning for intervjupersonene. Videre var det viktig for meg å stille ett spørsmål om gangen og følge opp dette fordi det bidrar til en god relasjon mellom intervjueren og intervjupersonene (Thagaard, 2018).

Hvilke dimensjoner hos intervjupersonen som skal forfølges krever at intervjupersonen kan lytte, har kunnskap om intervjutemaet, er sensitiv ovenfor intervjupersonenes sosiale reaksjon og at intervjueren er bevisst på hva som skal spørres om (Kvale & Brinkmann, 2021. s. 170). Fordi tematikken i studien er et tema jeg er svært interessert i som intervjuer var det utfordrende å la intervjupersonene snakke uten å være deltakende i samtalen. Under intervjuet hadde jeg svært lyst til å tilføye egne perspektiver og meninger gjentakende ganger, men for å opptre nøytral uten å belyse egen forforståelse valgte jeg å heller nikke bekreftende til intervjupersonenes utsagn. I forbindelse med et foredrag om samhandling og relasjoner med barn av Nuria Moe ble jeg svært opptatt av et begrep foreleseren gjentakende benyttet seg av i kommunikasjon med barn. Begrepet «Fortell» er et ord jeg stadig har benyttet meg av i ettertid som profesjonsutøver for å få mer kjennskap til emner samhandlingspartneren kommuniserer om. Dette begrepet samt setninger som «*kan du si noe mer om det*» eller «*kan du gi noen eksempler*» har vært tatt i bruk som oppfølgingsspørsmål i intervjuet for å få fyldigere svar og mer datamateriale til spørsmålene. Som intervjuer ønsket jeg å være sensitiv og oppmerksom på ledetrådene til å fortsette intervjuet på en fruktbar måte som kan medvirke til å besvare forskningsspørsmålet. Oppfølgingsspørsmålene åpner for fokus på forskjellige elementer i svaret i kontrast til å utelukkende fokusere på intervjuguiden, på de metodologiske intervjureglene eller å fokusere på hva det neste spørsmålet skal være (Kvale & Brinkmann, 2021). I lys av å være en intervjuer i en intervjuprosess vil det være fruktbart for datainnsamlingen at intervjueren er tilstede med kropp og topp for å stille veiledende og åpne oppfølgingsspørsmål som kan bidra til ny kumulativ kunnskap i tråd med studiens

problemstilling omhandlende profesjonsarbeideren arbeid med barns psykososiale miljø. Dette praktiserte jeg som intervjuer ved at oppfølgingsspørsmålene ikke være satt eller spesifisert på forhånd, men oppfølgingsspørsmålene krevde en fleksibel oppfølging på stedet, dette med blick på intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021. s. 171). Parallelt med gode verbale oppfølgingsspørsmål må intervjueren være bevisst på det fysiske kroppsspråket som øyekontakt, hodebevegelser og ansiktsuttrykk. Som intervjuer var jeg opptatt av at intervjupersonene skulle oppleve seg selv som interessante og at deres erfaringer, meninger, tanker og følelser var av betydning for forskningen. Derfor viste jeg interesse ved å holde øyekontakt, være bevisst på kroppsspråk og nikke anerkjennende på hodet for å bekrefte at intervjupersonene blir sett og hørt samtidig som å vise støtte og sympati (Thagaard, 2018). Det var viktig for meg som intervjuer under intervjuprosessen at jeg ble sett på som nøytral til spørsmålene når det var intervjupersonenes perspektiver som skulle belyses kontra mine subjektive meninger omhandlende tematikken.

#### **3.4.4 Datainnsamling**

I denne studien er det benyttet primærdata som betyr datamateriale forskeren selv har samlet inn (Tuftes, 2018. s. 39-40). De vanligste benyttede datainnsamlingsmetodene innenfor pedagogikken er former av å se eller å spørre (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 38-40). Hvis det benyttes en datametode som å se i sammenheng med denne studien kunne profesjonsutøverne ha blitt observert i praksis. Forskeren kan observere lærerens arbeid gjennom å lytte til kommunikasjonen mellom lærer-elev, elev-elev eller lærer-lærer. Gjennom å lytte til hverandre kan vi forstå noe av hvordan den andre forstår verden (Jensen & Ulleberg, 2019. s. 341). For å forstå noe om hvordan andre forstår verden gjennom observasjon må det tas stilling til om observasjonen skal være strukturert på forhånd eller om observasjonen skal være åpen hvor observatøren kan tillate seg å endre fokus ettersom hva som kan være interessant underveis (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 38-40). Observasjonsmetoden er ikke i denne studien interessant for meg fordi jeg er mer interessert i å finne ut av hvordan profesjonsutøverne arbeider for at barna skal ha et godt psykososialt miljø på skolen ved hjelp av innsikt i lærerens tanker, følelser og erfaringer vedrørende tematikken. Spørsmålene som problemstillingen fører med seg kan ikke kun besvares i observasjon. Dermed valgte jeg å benytte et kvalitativt forskningsintervju for å samle inn data til denne studien.

Ved å spørre de profesjonsutøverne som kan bidra til større innsikt i tematikken kan de dele egne erfaringer vedrørende egen praksis og fortelle om sin virkelighetsoppfatning inn i en kontekst. Ideen om at veien fra uvitenhet til viten kan utforskes gjennom spørsmål, har vært

med oss siden antikkens tid. Derfor er det å stille spørsmål en grunningsrediens i mange emner innenfor pedagogikken, veiledning og undervisning (Jensen & Ulleberg, 2019. s. 327). Spørsmålene for å innhente data kan komme i ulike former, men for å undersøke studiens problemstilling om lærernes opplevelser av skolens psykososiale miljø valgte jeg intervju som metode. Når jeg i denne studien velger å spørre for å motta data tas det stilling til hvordan dataene skal innhentes. I forkant av intervjuet var jeg bevisst på om spørsmålene skulle være fastsatt eller om det skulle være rom for mer innflytelse og fleksibilitet for den som ble intervjuet. Dataene som foreligger i mer eller mindre bearbeidet form kan være både utvalgsdata og populasjonsdata (Tuft, 2018. s. 40-41).

### **3.4.5. Transkripsjon**

For å ta opptak av intervjuet ble nettskjema.no benyttet. Nettskjema er et undersøkelsesverktøy som kan benyttes til å hente inn datainnsamlingen og administrere undersøkelsene. Undersøkelsesverktøyet er utviklet av Universitetet i Oslo og har sikkerhetstiltak for å sikre personvern og datanøyaktighet.

Denne studien ble transkribert på vanlig norsk ortografi fordi studien ikke undersøker tale eller språklige detaljer slik at oppgaven er avgrenset ved å unnlate detaljer som latter, stemmekvalitet og lende på pauser. Å forkorte ned transkriberingen ved å ikke legge vekt på slike detaljer har bidratt til at transkriberingen har tatt kortere tid enn ved et mer detaljert nivå (Neteland & Aa, 2020).

Under transkriberingen eksperimenterte jeg med flere transkriberingsmetoder som «word» sitt transkriberingsverktøy og høre, pause og skrive metoden. Ved bruk av disse metodene opptok transkriberingen mye tid, særlig når det er tre ulike intervjuer med varierende innhold. Ved å sette ned tempoet på lydopptaket til 0,5 slik at lydopptaket ble spilt av saktere resulterte dette i at det var mulig å lytte til hva intervjupersonene sa, samtidig som det var god nok tid til å skrive ned hva som ble uttalt. Ved bruk av denne metoden ble det brukt omtrent dobbelt så lang tid på å transkribere som intervjuets lengde. Dette var atskillig mer funksjonelt en de tidligere nevnte transkriberingsmetodene som ble utprøvd i denne transkriberingsprosessen. Under transkriberingen ble det unnlatt detaljer som latter og lengde på pauser fordi studien ikke undersøker språklige detaljer eller tale og dermed ikke har til hensikt å ta med slike detaljer.



### 3.5. Metoderefleksjon

Under delen om metoderefleksjon vil jeg se nærmere på forskerens rolle og egen forforståelse om problemstillingen. Når vi snakker om forskningens legitimitet benyttes ofte begreper som reliabilitet, validitet og generalisering. Disse begrepene skal vi se nærmere på i lys av studiens tematikk.

#### 3.5.1 Forskerens rolle

Gjennom noen års erfaring fra skolesektoren har jeg opparbeidet meg kunnskaper vedrørende skolen som arena og skolens psykososiale miljø. Gjennom institusjonens systematiske og kontinuerlige arbeid med skolemiljøet har jeg som profesjonsutøver dannet meg egne erfaringer og kompetanse omhandlende disse temaene. Dette har resultert i at jeg stiller med en del forkunnskaper som har gjort det mulig å trekke paralleller mellom teori og praksis i forbindelse med intervjuprosessen. Det har bidratt til at jeg har kunnet stille gode, åpne og relevante oppfølgingsspørsmål som supplement til intervjuguiden.

Det har vært viktig for meg å legge egne erfaringer, tanker og følelser til side og heller tenkte hermeneutisk-fenomenologisk som forskningsmetode. Metoden tar utgangspunkt i empirien og går ut på å starte forskningsprosessen uten forventninger, fordommer og forforståelse av forskningens datainnsamling og resultat (Kleven & Hjaardemaal, 2018). En av mine teknikker for å fokusere på intervjupersonenes erfaringer, følelser og tanker i kontrast til mine egne er å lytte. Lyttingen praktiserte jeg ved å la intervjupersonene kommunisere seg imellom og jeg bekreftet deres utsagn med blick og nikk. Selv om jeg ønsket å være aktiv deltagende i intervjuet begrenset jeg meg fordi det er viktig for meg at denne studien handler om intervjupersonenes meninger og perspektiver i kontrast til mine synspunkter. Løw skriver at *«Det å kunne lytte er i den forbindelse formodentlig den mest basale og viktige værensform og ferdighet i veiledning og andre profesjonelle hjelpesamtaler»* (Løw, 2009, s. 76). Det å lytte i samråd med åpne og velformulerte spørsmål ser jeg på som viktig for å finne ut av intervjupersonenes tanker, erfaringer og følelser om forskningstemaet.

Ved å benytte seg av en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming har jeg erfart gjennom forskningsprosessen at kan være utfordrende. Det å legge til side min egne subjektive forståelse, forventninger og fordommer vedrørende forskningen har vært krevende. Gjennom mine subjektive erfaringer har jeg dannet meg et bilde av hvordan jeg tenker at ting fungerer og hvordan jeg tenker at ting er. Forskerens erfaringer vil påvirke hva som forskes på og dermed kan min forforståelse ha påvirket min egen tolkningsevne i arbeidet med studiet. Spesielt i intervjuprosessen har det vært viktig å være bevisst på min forforståelse. Jeg

opplevde det som utfordrende å legge mine egne subjektive meninger til siden når det ble stilt oppfølgings spørsmål til intervjuguiden. Det var derfor viktig for meg å unngå ledende spørsmål og være forsiktig med hvordan jeg la frem oppfølgings spørsmålene. Derfor opplevde jeg at det var betryggende å ha en gjennomtenkt intervjuguide som hjalp meg som intervjuer å holde en rød tråd igjennom hele intervjuet. Parallelt med å fokusere på intervjuguiden opplevde jeg det som fruktbart å være oppmerksom på intervjuets svar for at intervjupersonene skulle få medvirke i egen besvarelse og for at intervjuet muligens kan komme inn på nye perspektiver innenfor forskningsemnet.

### **3.5.2. Reliabilitet, validitet og gyldighet**

I kvalitativ forskning må kvaliteten på forskningen vurderes gjennom forskningens reliabilitet, validitet og gyldighet (Thagaard, 2018). I en kvalitativ metode brukes ofte en induktiv tilnærming hvor fakta om virkeligheten innhentes og det etableres en induktiv oppfatning om hvordan verden henger sammen. Deretter blir funnene formulert i lover og teorier som antas å være sanne. Videre kan det hevdes at fenomenene er av en bestemt art og det kan dermed antas å gjøre det mulig å forutse og forklare fenomener (Jakobsen, 2021. s. 55-57). Kleven og Hjordemaal skriver at et av de store spørsmålene innenfor samfunnsvitenskapelig kunnskapsproduksjon er spørsmålet om hvilken rolle forskeren spiller inn i forskningsprosessen. I hvilken grad forskeren påvirker representativiteten, altså relasjonen mellom tekst og virkelighet vil variere i stor og liten grad avhengig av forskningsspørsmål og forskerrollen (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 207). Derfor er det viktig å diskutere forskningssamfunnenes sannhetsverdi og bekreftbarhet i den kvalitative forskningen. Begrepene reliabilitet og validitet kan ofte assosieres med kvantitative studier, mens kvalitative studier blir ofte relatert med begrepene troverdighet og overførbarhet. Selv om dette er en kvalitativ studie har jeg i likhet med Kvale & Brinkmann (2021) valgt å bruke begrepene reliabilitet og validitet.

*Reliabilitet* handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Det behandles gjerne i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere og om intervjupersonene ville ha endret svarene sine i et intervju med en annen intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2021. s. 226). Repliserbarheten kan være utfordrende å dokumentere i kvalitative studier fordi det er flere faktorer som spiller inn hvis flere forskere skal undersøke samme situasjon gjentatte ganger. Både intervjueren, intervjupersonene og omstendighetene vil være forskjellige og oppleves ulikt noe som vanskeliggjør ønsket om likt resultat (Thagaard, 2018). Under intervjuet ønsket jeg å opptre

profesjonelt ved å reflektere over hvordan intervjupersonene opplevde meg som intervjuer. Som skrevet i avsnittet om gjennomgang av intervjuet var det viktig å være bevisst på eget kroppsspråk, klesvalg og egen opptreden. Jeg var opptatt av å legge min subjektive forståelse til side og vise interesse for intervjupersonenes tanker, meninger og følelser. Dette gjorde jeg ved å la intervjupersonene få ordet og ikke kommentere dataene intervjupersonene bidro med. Videre opptrådte jeg med rolig, men viste interesse og engasjement ved hjelp av blikk, smil og anerkjennende nikk. Det er flere moralske og etiske spørsmål til en intervjuundersøkelse hvor det menneskelige samspillet påvirker intervjupersonene og kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2021). Ved å benytte meg av sitater har jeg forsøkt å synliggjøre intervjupersonenes direkte informasjon for å øke studiens troverdighet. Hvilke sitater som er benyttet i studien bærer preg av egne tolkninger av hva som er mest relevant til studien. Derfor har jeg gjennom hele forskningsprosessen forsøkt å være bevisst egen forforståelse for å la studien være preget av intervjupersonenes datainnsamling i mest mulig grad.

Hvis man forstår reliabiliteten som at det samme resultatet skal gjenskapes av en annen forsker har ikke intervju som metode en høy reliabilitet. Selv om vi utfører et nytt intervju med samme intervjupersoner, samme intervjuguide med de samme spørsmålene og i samme rekkefølge kommer vi ikke til å få eksakt de samme svarene som det originale intervjuet. Derfor krever metoden gjennomsiktighet slik at forskningsdataene blir synliggjort for at andre kan få innsikt i prosessen og metoden kan dermed bli etterprøvable (Neteland & Aa, 2020). Transkriberingen er ikke lagt med som vedlegg i denne studien for å bevare ryddigheten og for å ikke legge ved for mye vedlegg. Det er forskjellige tradisjoner for dette, men hvis dette er ønskelig å få innsikt i, kan transkripsjonene ettersendes.

*Validitet* handler om forsknings gyldighet og tolkningen av datamaterialet. Validiteten handler ikke kun om metodene som blir benyttet, men forskerens klokskap er av stor betydning for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 277). Validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og innebærer en kritisk drøfting av informasjonen som blir gitt. Flere av forskningsspørsmålene ønsker å finne ut av lærernes praktisering i klasserommet i arbeid med det psykososiale miljøet. For å få autentiske svar på forskningsspørsmålene må intervjupersonene være ærlig med seg selv og ha reflektert over egen praksis. Det kan være store forskjeller på å gi informasjon om hvordan man ønsker å praktisere og hvordan man i realiteten praktiserer. Informantene har trolig ikke til hensikt å gi feilaktig informasjon, men det kan være utfordrende å se seg selv fra et metaperspektiv. For å ha nok selvinnikt i egen praksis for å være ærlig under intervjuet om at egen praksis har feil

og mangler (Jacobsen, 2021). Med slike diskurser i bevisstheten har jeg forsøkt å øke validiteten gjennom å ha et kritisk blikk på egne fortolkninger, motvirke en selektiv forståelse og spille rollen som djevelens advokat ovenfor egne funn. Ved å sammenligne meningsfortolkningen med det originale datamaterialet fra intervjupersonenes ubearbeidete sitater har validiteten på tolkningen av funnene økt (Kvale & Brinkmann, 2021. s. 279). Med bevissthet for egen forforståelse har jeg forsøkt å belyse hvordan jeg har tolket og analysert datamaterialet i tråd med validiteten for denne studien. I analysedelen har klare meningsfortetteringer i kombinasjon av skille mellom sitater og egen tolkning bidratt til å øke validiteten i studien.

Gyldigheten handler om at resultatet er overførbart til andre situasjoner og sammenhenger. Den kan være generaliseringsproblemer i kvalitative forskningsintervjuer på grunn av at forskeren har begrensede ressurser som ikke bidrar til kvanta, men heller få forsøksindivider. Dermed kan det stilles spørsmål om funnene i kvalitative forskningsintervju er gjeldene for flere eller om funnene baserer seg på individets subjektive meninger (Jacobsen, 2021). Når det forskes på emner hvor intervjupersonene må ha selvinnsett for å kunne gi svar må det reflekteres over gyldigheten og påliteligheten av datainnsamlingen og det kan forekomme målingsfeil ved at det oppgis praksis som ikke er realistisk virkelighetsoppfatning (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 39-40). For å fremme studiens gyldighet fikk intervjupersonene tilbud om å se over innholdet i datamaterialet for å kunne komme med tilbakemeldinger for å bekrefte at deres subjektive meninger ble fremført i tråd med deres utsagn under intervjuet. Jeg har i midlertidig ikke prioritert overførbareheten fordi studiets omfang er begrenset med fire intervjupersoner.

### **3.6 Analyse av data**

I kvalitative studier finnes det flere tilnærminger og metoder som kan benyttes for å analysere studiens funn. For å belyse denne studien har en tematisk analyse blitt anvendt fordi denne sjangeren gir en detaljert og dyp innsikt i studiens tematikk. I denne studien ønsket jeg å finne ut av lærernes tanker, opplevelser, erfaringer og meninger omhandlende emnene og en tematisk analyse vil bidra til å få et bredt syn på studiens meningsinnhold. Ved temaanalyser er tematikken i analysen hovedfokuset og det rettes søkelys på datamaterialet fra hver enkelt deltaker omhandlende temaene (Thagaard, 2018). Arbeid med analysen består i å ta deler av datamaterialet fra helheten, gjennomgå materialets mening i lys av teori og tolkning for så å sette materialet sammen til en ny helhet. Forskerens erfaringer vil ha en påvirkning på hvordan innsamlet datamateriale forstås. I denne hermeneutiske analyseprosessen har

atskillige mengder datamateriale blitt valgt bort til fordel for å kunne bearbeide funnene som er mest relevant for denne studien. Ved assistanse fra en bearbeidet intervjuguide og oppfølgingsspørsmål i intervjuprosessen har det bidratt til å opparbeide utfyllende data fra alle deltakerne omhandlende de samme temaene. Dette gir grunnlag for at vi kan dykke dypere inn i variasjonene som intervjupersonene beskriver om temaene. Underveis i bearbeidelsesprosessen av datamaterialet har jeg vært bevisst prinsippet om intervjupersonenes etiske retningslinjer omhandlende anonymitet. Studiens etiske ansvar tilrettelegger for anonymitet og har kontinuerlig vurdert intervjupersonenes utsagn som kan føre til identifikasjon av intervjupersonene.

### **3.7 Tematisk analyse**

Johannessen, Rafoss og Rasmussen har skrevet et kapittel om tematisk analyse som jeg har hatt som utgangspunkt i bearbeidelsen av datamaterialet (Johannessen et. al., 2022. s. 278-312). Dette kapittelet har jeg funnet svært matnyttig i prosessen med å analysere studiens datamateriale.

Johannessen et al (2022) har delt analyseprosessen til tematisk analyse i fire deler:

1. Forberedelse
2. Koding
3. Kategorisering
4. Rapportering

#### **3.7.1 Forberedelse**

I forberedelsesprosessen handler det om å skaffe seg oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2022. s. 283). Under forberedelsesprosessen ble lydfilene fra intervjuene transkribert til en skriftlig form. Videre ble transkriberingsmaterialet lest i et helhetsperspektiv for å presentere en oversikt over datamaterialet. Det ble gjort notater underveis og materiale som jeg tenkte kunne føre til interessante forskningsspørsmål ble markert.

#### **3.7.2 Koding**

Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet. Det handler om å få oversikt over innhold, generere nye og dypere innsikt og tilrettelegge datamaterialet. Koding kan være et felles utgangspunkt for analysen hvor hensikten er å forstå fenomenene i en kontekst og for å være bevisst sin forforståelse mot å forstå temaene i

bearbeidelsesprosessen (Johannessen et al., 2002. s. 284). Jeg har tenkt kodingen som en spørsmålsdrevet prosess hvor generelle spørsmål ble stilt i første omgang før spørsmålene tilspisset seg og det gikk over til mer presise spørsmål. Videre ble kodingen sortert i tre kategorier av irrelevant data, åpenbart relevant data og potensielt relevant data. På grunn av transkriberingens omfang var det naturlig å grovkode delene av størst interesse før det ble kodet grundigere med markeringer, notater og refleksjoner. Jeg benyttet meg av Words markeringsverktøy og Words kommentarfunksjon for å senere kunne identifisere ideer og poenger i teksten.

Det ble ikke benyttet en datafjern metode som bruker generelle merkelapper for å oppsummere data, men det ble benyttet en datanær oppsummering som gjenspeiler det transkriberingens konkrete innhold (Johannessen et al., 2022. s.290). Den datanære tilnærmingen belyser nyansene i datamaterialet og gjør at det er enklere å se mønstre og sammenhenger i datamaterialet. Det bidrar til forskerens bevissthet om hvordan dataene blir begrepsfestet og dataene kan bevisst sorteres inn i kategorier. For å kvalitetsikre at materialet er kodet tilstrekkelig datanært kan «kodetesten» laget av sosiologen Aksel Tjora være behjelpelig (Tjora, 2017, s. 203). Materialet har blitt gjennomlest flere ganger med skjerpet blikk for å sikre at viktige data ikke har blitt oversett og for å kunne følge opp spesifikke data. Avslutningsvis ble kodetesten praktisert for å kvalitetsikre kodingen. I kodefase har jeg hatt et bevisst forhold til hvorfor kodingen har blitt gjennomført for å skaffe oversikt, lære nye ting om datamaterialet og for å tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen (Johannessen et al., 2022. s. 292). Kodingen har foregått ved bruk av PC for å ha frihet til å flytte rundt på dataene, markere og kommentere tekst. I tillegg har flere PC skjermer blitt brukt samtidig noe som har gjort det mulig å skrive notater og refleksjoner på en skjerm og hatt datamaterialet på en annen skjerm. Ved å arbeide på PC har jeg hatt muligheten til å gå inn og ut av kodingen i tråd med den hermeneutiske sirkelen.

### **Meningsfortetting**

Ved meningsfortetting blir intervjupersonenes uttalelser komprimert og gjengitt i kortere setninger med færre ord, men intervjueren forsøker å beholde meningen i utsagnet gjennom intervjuerens tolkning av intervjupersonenes ytringer. I denne studien er meningsfortettingen begrenset til en form for fenomenologisk basert tolkning og det er derfor viktig å bestrebe etter fruktbare og mangfoldige beskrivelser av innslagene som skal forskes på i intervjupersonenes allmennspråk. Meningsfortettingen trenger ikke være begrenset til fenomenologien og har dermed blitt benyttet i andre kvalitative studier (Kvale & Brinkmann,

2021. s 232). I prosessen med meningsfortettingen ble materialet kategorisert etter tilhørighet og innholdet i transkriberingen. Bruken av adjektiv i meningsfortettingen har kontinuerlig blitt vurdert i tråd med at verbene samsvarer med meningsinnholdet i transkriberingen (Neteland & Aa, 2020). Meningsfortetting ble benyttet i denne studien i motsetning til koding eller kategorisering. Dette fordi studien ønsker å finne ut av lærernes arbeid med det psykososiale miljøet på skolen og dermed rettes det søkelys mot lærernes tanker, følelser og meninger i arbeid med tematikken.

### **Meningsfortolkning**

Meningsfortolkning går dypere inn i det faktiske innholdet i intervjupersonenes uttalelser og fortolker innholdet etter intervjupersonenes skildringer uten å endre på utsagnets meningsinnhold (Neteland & Aa, 2020). Meningsfortolkningen kan ha et mer kritisk blikk på fortolkningen av teksten og er aktuell innenfor humaniora. Fortolkningen søker etter meningsstrukturer og verdier som ikke åpent forekommer i funnene og tolkningen rekontekstualisere funnene inniblant en romsligere referanseramme. Dette kan føre til en utvidelse av teksten parallellisert med tekstreduksjonsteknikker som kondensering og kategorisering. Når intervjueren fortolker teksten vil flere tilnæringsmetoder være aktuelle i denne studien som den hermeneutisk sirkel og kontinuerlig jevnføring med utgangspunkt i en intuitiv forforståelse hvor deler av teksten fortolkes og rekonstrueres i ny tilknytning til komplekset (Kvale & Brinkmann, 2021). Ved bruk av meningsfortolkning i studiens intervjufunn er det flere hermeneutiske fortolkningsprinsipper som ble vurdert som testing av delfortolkningene, tekstens anatomi og emnenes kunnskapsstatus. Kvale & Brinkmann skriver om flere tilnæringer for å fortolke hva intervjupersonene mener med sitt utsagn, men i denne studien er det den hermeneutiske fortolkningstradisjonen som er av relevans for denne studien (Kvale & Brinkmann, 2021. s 237). De postmoderne og hermeneutiske forståelsesformene godtar et legitimt fortolkningsmangfold og metodens kritikk om at fortolkningen kun har en korrekt mening korresponderer ikke med studiens hermeneutiske meningsfortolkning. I denne studien vil intervjuanalysen bli åpnet for en forskriftsmessig fortolkningsmangfold og det gir dermed ingen hensikt å sette krav om fortolkningskonsensus. Under meningsfortolkningen har det blitt vekslert mellom å skape en disposisjon for å få oversikt og kategorisering av innholdet delvis og helhetlig. Meningsfortolkningen og meningsfortettingen har blitt arbeidet med parallelt og det har blitt forsøkt å unngå egne subjektive forståelser i tolkningen gjennom å sammenligne med den reelle fremstillingen ved å se tilbake på det ubearbeidete sitater fra intervjupersonene.

### **3.7.3 Kategorisering som analyseteknikk**

Fremgangsmåten for temaanalyser er at funnene sammenlignes på tvers av intervjupersonene og derfor må temaene kategoriseres og klassifiseres (Thagaard, 2018). Kategorisering handler om å sortere datamaterialet i kategorier og det er disse sjangrene som blir til analysens temaer (Johannessen et al., 2022. s. 295). I prosessen med kodingen ble datamaterialet zoomet inn på, i den påfølgende kategoriseringsfasen blir det zoomet ut og datamaterialet blir sett på i et helhetsperspektiv. Hvilke forskningsspørsmål som stilles har mye å si for fasens kategorisering. Ved bruk av konkrete og avgrensede forskningsspørsmål har jeg kunnet gå mer i dybden av temaene i kontrast til å ha mange temaer og kun jobbe i overflaten av kategoriene. Jeg har kategorisert likhet med likhet som har økt den interne konsistensen samtidig som jeg har forsøkt å ikke overlape temaene i stor grad som har økt den eksterne konsistensen. I det første forsøket ved å kategorisere datamaterialet resulterte det i et relativt stort antall kategorier selv om jeg var bevisst at forskningen trengte mye om lite, heller enn lite om mye (Johannessen et al., 2022. s. 297). Underveis i bearbeidelsesprosessen har temaer blitt satt sammen og tatt fra hverandre. Disse temaene har blitt utarbeidet etter egen meningsfortolkning av hva som gir optimal intern konsistens. For å strukturere og sortere kategoriene har et tankekart vært hjelpelig. Tankekartet består av forskningsspørsmålet i midten som sprunger ut i store bobler som er temaene som igjen sprunger ut i mindre bobler som er undertemaer. Etter utprøving av ulike oppsett av kategoriseringen ble det funnet et oppsett som jeg mener har en god balanse mellom konsistens og størrelse.

### **3.7.4 Rapportering**

Som avslutning i Johannessen et al. (2022) fire steg for tematisk analyse er den siste delen rapportering. Rapporteringen handler om å skrive frem temaene i studien. For å beholde helhetsperspektivet i temaanalysen blir dataene fra hver enkelt intervjuperson presentert i relasjon til den opprinnelige samhandlingssituasjonen dataene forekom i. Dette fordi helhetsperspektivet kan svekkes eller få en ny mening når utsnitt fra datamaterialet blir tatt ut av dens opprinnelige sammenhengen for så å bli satt inn i en ny kontekst. Det betyr at utsagn fra enkeltindivider og situasjonsbeskrivelser blir vurdert opp imot intervjuet som helhet i den omgivelsen samhandlingen forekommer (Thagaard, 2018). I denne kvalitative studien blir dataene presentert, eksemplifisert og kommentert. Denne strukturen benyttes ofte når rapporteringen av en tematisk analyse blir fremstilt (Johannessen et al., 2022. s. 301). Dette er strukturen som blir benyttet som base i denne studien.



## 4. Funn

For å se kunne presentere funnene i denne studien vil jeg benytte meg av en tematisk analytisk tilnærming. Som nevnt i metodekapittelet innebærer en tematisk analyse hvordan forskeren kan lete i data etter svar på sine forskningsspørsmål med de samme temaene for hver av intervjupersonene (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2022). I lys av temaene kan det trekkes paralleller mellom forskningstemaene i funnene og underproblemstillingene for denne studien. Forskningstemaene er:

- Psykososiale miljø
- utfordringer i system
- Relasjonens betydning for skolens psykososiale miljø
- Lærerrollen
- Tilrettelagt undervisning for å forhindre ekskludering

## 4.1 Psykososiale miljø

I dette delen skal vi se nærmere på hva informantene tenker begrepet psykososialt miljø inneholder. Intervjupersonene trekker paralleller til andre begreper som inkludering og fellesskap. Gjennom arbeid med fellesskapet og legge til rette for fellesskapet kan et felles VI oppstå hvor elevene har en stor tilknytning og har en delaktig plass i fellesskapet i klassen hvor det er trygt å være seg selv. Alle intervjupersonene viser enighet i betydningen av et trygt og godt psykososialt miljø på skolen for da kan elevene fokusere på hva som foregår i læringssituasjonen i motsetning til å bekymre seg over de sosiale faktorene.

### 4.1.1 Inkludering og fellesskap blir trukket frem

Innledningsvis ble intervjupersonene spurt om hva de la i begrepet psykososialt miljø. Dette for å definere rammene om hva intervjupersonene mente temaene dreier seg om og for å få en tydeligere forståelse av hva lærerne arbeider med. Johan og Tuva forteller at de mener det psykososiale miljøet handler om:

«Alle barn skal kjenne seg trygg sammen med elever og lærere og på skolens område. I tillegg handler det om å kjenne mestring i den sosiale gruppa og i læringssituasjoner, og at dette bidrar til økt trivsel og livsglede» (Johan).

«Det mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette (.....). Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Trivsel er viktig for læring, men like viktig er det at læring er viktig for trivsel» (Tuva).

Ingrid mener at det psykososiale omhandler «*hele deg fra topp til tå, innvendig og utvendig*» (Ingrid). Marie er enig med Ingrid om at det psykososiale miljøet handler om eleven som helhet, men legger til at det handler om å kjenne seg inkludert i fellesskapet. Marie oppgir at inkludering er å skape takhøyde for at elevene er forskjellige, det skal være normalen og at det er helt greit å være forskjellige. Ingrid tilføyer at inkludering handler om at alle elever kan være med etter sine egne premisser og forutsetninger. Som i likhet med Marie trekker Tuva frem inkluderingsbegrepet når vi snakker om skolens psykososiale miljø og dets betydning. Tuva tilføyer at inkludering innebærer «*å skape et miljø for læring hvor alle elever opplever å bli ivaretatt sosialt og faglig*» (Tuva). Johan er i likhet med Ingrid og Tuva opptatt av inkluderingsbegrepet og tilføyer at:

«Et godt psykososialt miljø er når elevene er inkludert i fellesskapet. Da tør elevene å være seg selv, de sier ifra når ting oppleves ugreit, de ler og tuller med hverandre, de gir hverandre

aksept, de er tålmodige med hverandre. Da er de trygge, inkludert og har et godt fellesskap. Da kan også læring og mestring skje i større grad enn om miljøet ikke er godt» (Johan).

Johan forteller at i arbeid for å fremme helse, trivsel og læring går hånd i hånd. Hvis den ene delen svikter vil det påvirke de to andre delene. Derfor må alle tre delene ivaretas for å legge til rette for et inkluderende skolemiljø. *«Inkludering kan være forskjell på liv og død, på livsglede eller ikke livsglede. En av de viktigste oppgavene lærere har er å skape et inkluderende miljø for elevene. Det er mye viktigere enn gode karakterer i matte og norsk»* (Johan). Marie mener det er viktig med felles opplevelser til den vanlige hverdagen og Ingrid tilføyer at det er viktig å jobbe med fellesskapet tidlig fordi det legger grunnlaget for resten av skoleåret. Tuva er opptatt av elevenes fellesskapsfølelse og mener at en kollektiv VI- følelse er et kjennetegn på et sunt og godt arbeidsmiljø. Tuva jobber aktivt for å styrke VI-følelsen gjennom trygg og tydelig klasseledelse, variert undervisning og at klassen har blitt enige om hvilke klasseregler de vil ha i timen. Marie snakker i likhet med Tuva om VI følelsen i klassen og mener at det skapes i felles arenaer og gjennom felles opplevelser. Johan supplerer med å si at sosiale aktiviteter for å styrke fellesskapet må være lystbetont og må basere seg på elevenes medvirkning. For å bygge et trygt og godt fellesskap må klassen komme frem til hvordan det skal være i klassen. Ingrid syntes det er viktig å utarbeide felles klasseregler i fellesskap og definere de uskrevne reglene fordi det bidrar til at elevene får eierskap til sitt klasserom og sine regler.

Alle intervjupersonene er enige i at det psykososiale miljøet er av stor betydning for eleven. Når det psykososiale miljøet er godt kan elevene fokusere på hva som foregår i læringssituasjonen i kontrast til å bekymre seg over de sosiale faktorer. Tuva mener at et dårlig psykososialt miljø kan føre til alvorlige helsemessige og sosiale konsekvenser. Ingrid tenker at klassemiljøet kan bygge opp eleven både faglig og sosialt, men miljøet kan også rive eleven totalt ned. Derfor kan et trygt psykososialt miljø være avgjørende for hvordan eleven oppfatter seg selv. *«I dagens samfunn tilbringer elevene mye tid på skolen, slik at elevene fortjener og har rett på at tiden er best mulig og at de føler seg trygge»* (Marie). Ingrid mener at det å være trygg handler om at eleven tørr å være seg selv, tørr å prøve, tørr å fortelle at ting ikke alltid er enkelt og eleven skal føle at det er trygt å være seg selv slik som eleven er. Marie er enig i at trygghet er essensielt for at elevene tørr å dele gleder og sorger med medelever. Tuva poengterer viktigheten av at skolemiljøet skal være med på å fremme helse, trivsel og elevenes læring. Ingen elever skal føle seg krenket verken av medelever eller lærere. Det handler om at skolemiljøet skal være trygt. Johan mener at trygghet handler om at

elevene ikke skal komme til skade og at elevene skal føle at skolen er et trygt sted å være.

Ingrid poengterer at:

«En av mine mål som lærer er å danne elevene mine til gode medborgere og medmennesker som har gode kvaliteter som samarbeid, se løsninger og være empatiske. Slike dannelsesprosesser og verdier får man ikke ved kun å sitte å jobbe med kompetansemål. Det må jobbes hver dag med det psykososiale miljøet for at elevene skal ha et trygt miljø med en delaktig plass i fellesskapet» (Ingrid)

## 4.2 utfordringer i system

Denne delen av funnene tar for seg rammefaktorer og lærernes utfordringer med tidsklemmen. Intervjupersonene føler at ledelsen i større grad burde etterspørre arbeid med det psykososiale miljøet i skolen i motsetning til kun å etterspørre elevenes faglige prestasjoner. Det finnes ulike programmer som kan benyttes for å jobbe med det psykososiale miljøet i klassen som Zippy og Passport. Intervjupersonene har ulike erfaringer med disse programmene, noe vi skal se nærmere på i denne delen. En faktor som flere av intervjupersonene nevner som viktig for å arbeide med det psykososiale miljøet er ulike samtaler for å sikre trivsel, både med foreldrene og elevene. Lærerrollen blir ofte snakket om og det trekkes paralleller mellom profesjonsutøverens rolle og viktigheten av å skape en gjensidig tilbakemeldingskultur i kollegiet.

### 4.2.1 Rammefaktorer, tidsklemmer og ressurser som begrensning

Alle intervjupersonene påpeker at rammefaktorene og tidsklemmen er en stor utfordring i hverdagen. De ønsker at det er mer rom for å setta av mer tid til å utrette miljøfremmende aktiviteter.

«Vi har ikke ressurser som kan ta over klassen hvis situasjoner oppstår. Derfor må vi ofte oppklare ting på gangen og klassen blir sittende å vente. Derfor er det viktig å være i forkant og lage selvgående venteoppgaver for de gjenværende elevene i klasserommet» (Johan).

Tuva sier at samfunnet er i endring og at et opplegg som en lærer lager i dag ikke kan utføres om et halvt år fordi da passer det ikke inn i samfunnet. Marie syntes mentaliteten i dagens samfunn er mye «*jeg har rett og krav på*» og hun føler at det er veldig få lærere som tar en for laget og da er det vanskelig å etterstrebe lagfølelsen i kollegiet.

Ingrid ser at uansett hvilke etterutdanninger eller videreutdanninger lærere tar er ikke lærerne rustet for virkeligheten. «*Virkeligheten må læres gjennom erfaringer*» (Johan). Videre forteller Ingrid at etter sine videreutdanninger lærer hun mer, men hun innser også hvor mye hun ikke kan og at det er veldig skremmende fordi hun ser at hun ikke strekker til for hva læreryrket krever.

«Lærerpraksisen er ofte mye styrt av forventninger av foreldre, styringsdokumenter, kompetansemål og rektor. Lærere må tenke at kompetansemål er viktige, men vi må tenke at opplæringslovens overordnet del er like styrende som målene i seg selv» (Ingrid).

Marie kunne ønske at lærerutdanningene var mer reelle i forhold til lærerens arbeid om å bygge et godt psykososialt miljø i klassen. Hun syntes at lærerutdanningen er mer opptatt av hvordan faglige økter gjennomføres og hvor læreren skal stå i rommet i motsetning til hvordan læreren kan møte elever som syntes at ting er vanskelig. Ingrid sier at lærere får dårlig samvittighet og føler seg presset fra ledelsen hvis arbeidet med det psykososiale miljøet går ut over elevenes faglige timeantall. «*Jeg kan få dårlig samvittighet fra andre lærere som spør i en nedlatende tone om jeg skal ut på tur i dag igjen*» (Ingrid). Marie fortsetter med å mene at skolesystemet ofte handler om rett vs. feil og fokus på hva eleven ikke kan eller hva som kan gjøres bedre. «*To stjerner og et ønske blir ofte brukt hvor det og det er bra, men dette kan gjøres bedre*» (Johan). Tuva supplerer med å si at vi må tenke at ting faktisk er bra nok. Ingrid føler ofte at det som kan måles verdsettes fordi det kan håndfast vises frem i motsetning til lærerrollen eller klassens psykososiale miljø fordi det ikke er målbart på lik linje som det faglige. Derfor tror Ingrid at de sosiale faktorene ikke blir etterspurt i lik grad som det faglige. Marie tenker i like baner som Ingrid og mener i tillegg at ledelsen ikke etterspør miljøet siden det er vanskelig å kvalitets sikre. Miljøet er ikke målbart på lik linje med fag.

#### **4.2.2 Programmers påvirkning for skolens psykososiale miljø**

Johan jobbet i team og utfører relasjonssirkelen seks ganger i året. Relasjonssirkelen går ut på å plassere elevene som lærer føler hen har best relasjon til innerst i sirkelen for så å plassere elever videre utover i sirkelen. Tilslutt avslutter læreren relasjonssirkelen og de elevene som er nevnt sist og som er ytterst i relasjonssirkelen har læreren dårligst relasjon til.

Relasjonssirkelen kan variere fra dag til dag, men den forespeiler hvilke elever læreren må skape en sterkere tilknytning til. Det er for å sikre at de elevene som er langt ute på flere av lærernes relasjonssirkel må relasjonen til elevenes jobbes med og det bør lages en plan på hvordan dette kan endres. For å undersøke det psykososiale miljøet på skolen gjennomfører skolen til Johan kartleggingen Spekter to ganger i året i tillegg til Zippy og Passport. Tuva bruker Zippy aktivt for å hjelpe elevene med følelsesregulering og for å utvide elevenes trykksirkel. Hun poengterer at hun jobber på en liten skole hvor ting er veldig gjennomskuttig. Fordelen med en liten skole er at alle lærerne kjenner til elevene og det er rom for å finne gode løsninger i kollegiet. Marie følger i likhet med Johan programmer som Zippy og Passport, men mener at slike programmer ikke fungerer på hennes nåværende klasse. Deler av programmene blir brukt, men de følges ikke slavisk. Hun opplever det som tunge

programmer som oppleves kjedelig for elevene når de har gjennomgått programmet tidligere. Marie mener at lærere må bli flinkere til å følge opp ting som handler om relasjoner og det psykososiale miljøet, men hun kunne ønske at det fantes en plan som følte mer givende for henne.

Ingrid syntes ut ifra et kommuneperspektiv at det er for lett å dekke seg bak psykososiale programmer. Hun føler at på papiret ser alt så fint ut, men det er ikke tilfelle i realiteten. Ingrid mener at det burde være mindre fokus på psykososiale programmer for å arbeide med miljøet og heller ha mer fokus på lærerrollen. Læreren bør skape et miljø som tillater å feile med rom for å være seg selv. Så kan programmer benyttes til supplement. Hun mener at «*Det hjelper ikke elevene å sitte med et slikt program hvis du har en lærer som ikke klarer å få det til i hverdagen*» (Ingrid). Tuva tenker at programmer kan være fint for å få elevene til å reflektere, men syntes det kan oppleves som vanskelig å utføre hvis eleven ikke har det så bra eller er i konflikt med seg selv eller andre. Ingrid avslutter med å mene at «*Programmer som skal fremme skolemiljøet er sikkert vel og bra, men til syvende og sist handler det om hverdagen og hvordan læreren skaper miljøet*» (Ingrid).

Marie utfører ofte trivselsundersøkelser som for å sikre elevenes trivsel på skolen. Hennes skole har i tillegg et aktivt elevråd og timeplanfestet klassens time. Johan mener at sammensetningen som fremmer et godt psykososialt miljø er komplekst og alle de ulike delene påvirker hverandre. Derfor mener Johan at det er viktig med samtaler om elevens psykososiale miljø som for eksempel trivselsundersøkelser. Marie tilføyer at læreren må tenke trivsel, pedagogikk og didaktikk, lage gode planer og utføre jevnlig samtaler med elevene. Ingrid og Johan er enige med Marie og Tuva supplerer med at månedlige elevsamtaler blir gjennomført, i tillegg til trivselsundersøkelser og daglige samtaler med elevene. Hun poengterer at det er viktig at skolen har gode registreringssystemer for fravær, årsak til fravær, oppfølging av fravær og sette inn tiltak hvis det er ureglementert fravær. Det må jobbes systematisk med oppfølging av skolefraværet fordi skolesystemet har et operativt lovverk å følge og til det beste for elevenes psykososiale miljø.

#### **4.2.3 Foreldresamarbeid**

Alle intervjupersonene forteller at foreldresamarbeid er viktig. Johan benytter seg av utviklingssamtaler med foreldre og elever for å ha felles fokus både hjemme og på skolen til elevens beste. Tuva har tett kontakt med foreldregruppen av samme grunn som Johan og supplerer med at et tett foreldresamarbeid er gunstig for eleven og det er viktig å ha foreldrene på laget. Ingrid forteller hun ikke alltid er enige med foreldrene, men at det handler om å lytte

til deres perspektiv og anerkjenne deres synspunkter for å skape tillit og belyse at elevens beste er i fokus. Hun vil ha en lav terskel for gjensidig kontakt hvis det skulle oppstå noe som krever kontakt. Marie mener at et gjensidig foreldresamarbeid krever både erfaring og bevisstgjøring for læreren. Hun har selv funnet en fremgangsmåte som fungerer for henne og hun mener det handler om kontinuerlig kontakt, respekt, ærlighet og er tillitsbasert.

#### **4.2.4 Tilbakemeldingskultur**

Johan syntes at det er utfordrende å alltid være bevisst egen praksis og til tider føler Marie at hun kan kjøre seg inn i et spor og trenger kollegaer til å hjelpe henne til å se egen praksis. Hun ser viktigheten i det å ha en god tilbakemeldingskultur og poengterer at det må være en gjensidig tilbakemeldingskultur i lærerkollektivet. Tuva supplerer med at det trengs kollegaer som ønsker utvikling, god praksis og som skiller på sak og person. Dette krever en god relasjon og en god tone blant kollegaene. Ingrid er enig om at det er veldig viktig med en god tilbakemeldingskultur blant kollegaene. Ingrid mener at en god tilbakemeldingskultur er nødvendig for at lærerne skal være reflektert og bevisst over egen praksisutøvelse. Johan sier avslutningsvis at det kan oppleves ugreit å få spørsmål om egen praksis hvis det ikke er en felles forståelse av tilbakemeldingene. En god kultur krever ledere som skaper en gjensidig tilbakemeldingskultur i kollegiet, tar plenumsdiskusjonen i tillegg til å ta ting med hver enkelt lærer.

#### **4.2.5 Ledelsens manglende fokus på skolens psykososiale miljø**

«Skoleeiere og ledelsen burde skape et miljø hvor de lager en kultur for at arbeid med skolens psykososiale miljø er innafor og at lærerne kan prioritere dette med støtte i ryggen. Det handler om å tenke større og langsiktig, men det krever erfaring og mot» (Ingrid).

Ingrid er opptatt av å ha ledere som tørr å sette av tid til å fokusere på skolens psykososiale miljø og ikke kun etterspør fag, læring og resultater av kartlegginger. Hun mener at ledere har en lang vei å gå for å gi lærerne mer rom til å jobbe med det psykososiale miljøet. Marie supplerer med at ledelsen må være tøffere til å ta grep og veilede lærere når de ser at lærerens arbeid med klassemiljøet ikke fungerer.



### **4.3 Relasjoner har betydning for skolens psykososiale miljø**

I denne delen skal vi se nærmere på viktigheten av lærernes relasjonsarbeid til elevene for å skape rammer for et trygt og godt psykososialt miljø. Flere av intervjupersonene mener at kommunikasjon med elevene burde være en hverdagsrutine og at samtaler er viktige for relasjonene mellom læreren og eleven. Det ser ut til at den uformelle samtalen som utspiller seg utenfor klasserommet er en arena som lærerne utnytter for å bli bedre kjent med elevene. Dette går funnene nærmere inn på og deretter tar denne delen for seg viktigheten av samarbeidet mellom elevene for å fremme elevenes sosiale kompetanse i samspill med andre elever. Avslutningsvis viser funnene at intervjupersonene mener at det finnes utfordringer med å skape en god relasjon mellom lærer og elev.

#### **4.3.1 De relasjonelle forholdene mellom lærer og elev**

Alle intervjupersonene var opptatt av lærer-elev relasjonen og mener at relasjonene er helt avgjørende for å kunne jobbe effektivt med å skape et trygt og godt psykososialt miljø på skolen. Lærerne fikk spørsmål om hva de la i begrepet relasjonsarbeid og slik svarte de:

«Relasjonsarbeid er et arbeid som aldri blir ferdig. Det kreves kontinuerlig arbeid og må forandres hele tiden. Det handler om å vise interesse, omsorg, akseptere og respektere» (Johan).

«En positiv relasjon bygger på de voksnes vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, støtte elevene faglig og sosialt og ha forventninger om utvikling» (Tuva).

#### **4.3.2 Gode relasjonelle forhold ved hjelp av kommunikasjon**

Ingrid sier at nøkkelordet i relasjonsarbeidet mellom lærer og elev er kommunikasjon. Hun praktiserer kommunikasjon som en hverdagsrutine for å kunne følge opp relasjonene med elevene. Ingrid tilføyer at hun har en liten klasse som gjør det mulig å ha en liten samtale med elevene hver dag, noe hun ser på som gunstig for relasjonsarbeidet. Johan har i likhet med Ingrid ofte samtaler med elevene, men noen elever har han oftere samtaler med enn andre. Som oftest foregår den uformelle samtalen utenfor klassen som når han er med på å spille fotball i friminuttet eller spiser med elevene i matpausen. Han tilføyer at han ofte har en tøysete kommunikasjon med elevene noe som gjør at de gangene han er alvorlig så tar elevene han på alvor. Han føler at varierte samtaler med elevene skaper en naturlig autoritet som

bidrar til en god lærer-elev relasjon. Han supplerer med at hans interesse for elevenes livsverden er alfa omega for hans relasjoner med elevene noe som skaper respekt både med enkeltindividet og fellesskapet. Marie tenker i de samme banene som Johan og mener det er viktig med de små uformelle samtaleene i hverdagen hvor læreren ikke er så høytidelig. Hun mener at det bidrar til at elevene inkluderer henne i det sosiale i klassen. Tuva tar de uformelle samtaleene med elevene når sjansen byr seg fordi hun ser verdien av å bygge sterke relasjoner med elevene.

### 4.3.3 Samspill mellom elevene

Tuva sier at samarbeidsoppgaver mellom elevene er viktig fordi da kan elevene øve seg på å sette seg inn i hva andre elever tenker, føler og erfarer. Samarbeid bidrar til sosial, emosjonell og kognitiv utvikling og læring hos elevene. På skolen til Johan er de opptatte av det sosiale samspillet mellom elevene og lærerne legger opp dagen slik at det alltid er en sosial aktivitet i løpet av dagen. Dette for å skape relasjoner i klasserommet og ikke kun i friminuttene. Johan opplever at «*Når vi er på tur i skogen er det et godt samspill mellom elevene og det er svært sjeldent konflikter oppstår på tur*» (Johan). Marie tenker at når det er snakk om klassemiljø er det store fordeler at elevene har en god relasjon de imellom. Derfor må læreren legge til rette for å bygge solide relasjoner elevene imellom for å skape et trygt og godt klassemiljø. Ingrid tilføyer at det kan være vanskelig for elevene å stå imot de sosiale kreftene.

«Hvis vennen din tar et valg som ikke er så lurt, er det vanskelig å stå imot vennen din og velge noe annet. De sosiale kreftene i dagens samfunn spiller så stor rolle at elevene velger heller å være med å ta dårlige valg fordi vennskap trumfer alt» (Ingrid).

Marie føler at hun etterstreber for å bli ordentlig kjent med hver enkelt elev.

«Den gode relasjonen med elevene kommer ikke av seg selv og det krever vanvittig mye jobbing for å komme i den posisjonen hvor elevene har nok tillitt til deg at de tørr å være ærlige med meg om ting som ikke er så lett faglig og sosialt» (Marie).

Ingrid prioriterer å bygge relasjoner med elevene fordi hun har erfart at hvis det sosiale i klassen ikke fungerer kan alt det faglige legges dødt fordi elevene ikke får med seg det faglige. Det som hun føler kan hjelpe i slike situasjoner er å kommunisere med elevene om hva hun ser i klassen og spørre elevene om hun kan gjøre noe for å hjelpe elevene. Videre legger hun opp til at elevene må reflektere om hvordan de som enkeltpersoner og som gruppe kan bidra til å bedre situasjonen. Tuva poengterer at det er viktig som lærer å lete etter gode

handlinger hos elevene og gi ros på positiv samhandling. Den gode lærer-elev relasjonen kan bidra til at læreren får kjennskap til elevens motivasjon, hva eleven trenger hjelp til og hvordan hverdagen burde bli tilrettelagt i forhold til hvor elevene er faglig og mentalt. *«Ting skal ikke skje tilfeldig. Sett av tid, planlegg og verdsett at relasjonsarbeidet har en verdi for deg selv, klassen og enkelteleven»* (Marie).

#### **4.3.4 Tilpasset undervisning ved hjelp av gjensidig relasjon**

*«For å kunne tilpasse undervisningen må læreren være i forkant, ta initiativ til samtale med elevene og skape trygge relasjoner gjennom kommunikasjon med elevene»* (Johan). For å kunne tilpasse undervisningen benytter Ingrid seg av metakognitive samtaler om læring med elevene. Hun føler at slike samtaler bidrar til at elevene får et eierforhold til egen læring noe som gjør at læreren kan tilrettelegge på en helt annen måte. Johan forteller at en gjensidig trygg relasjon mellom lærer og elev bidrar til kunnskap om hva som motiverer eleven, hvordan eleven liker å jobbe og hva som oppleves som vanskelig. Videre påpeker han at den gjensidige relasjonen er helt avgjørende for relasjonene mellom lærer og elev. Lærere kan tenke at de har en god relasjon med elevene, men til syvende og sist er spørsmålet om eleven oppfatter det som en god relasjon til deg som lærer. Elevene kan trenge noe annet enn det læreren tenker at de trenger.

Det viktigste for Johan i relasjonsarbeid med elever er at elevene skal føle at han liker dem og er glad i dem. Han er opptatt av at det ikke skal være et autoritært skille mellom læreren og elevene. Derfor behandler han elevene med respekt fordi han har en holdning om at læreren og elevene er like mye verdt, de har bare ulike roller. I samspill med elevene er han seg selv, men tilpasser seg elevene. Han forteller at *«Lærere må kjenne elevene godt for å vite hvordan man skal forholde seg til elevene. Noen elever passer det å tulle med, mens noen passer det at vi hilser og spør hvordan det går»* (Johan). Tuva er enig i Johans perspektiv om læreren og elevenes likeverd og tilføyer at hun syntes at samspillet mellom lærer og elev er den viktigste rammefaktoren for hennes motivasjon til å utvikle undervisningspraksisen. Hun bygger relasjoner med elevene gjennom å vise at hun bryr seg og gjennom å vise interesse for eleven. Deretter forteller hun at hun er opptatt av å hjelpe eleven til å forstå følelsene sine og støtter elevene gjennom kommunikasjon, grensesetting og god ledelse. Ingrid forteller at hun har erfart at når hun bruker ekstra tid på relasjonsarbeidet sparer hun mye tid i det lange løp. Dette fordi relasjonsarbeidet bidrar til at hun får en posisjon slik at hun kan jobbe på en annen måte. Hun opplever at hun blir respektert og lyttet til i større grad når de gode relasjonelle forholdene er gjensidig tilstede. Ingrid syntes at for å bygge en god relasjon med elevene er

uteskole en fin læringsarena til å få kontakt med elevene. I klasserommet føler hun det blir et større autoritært skille mellom lærer og elev noe som gjør det vanskeligere å bli godt kjent med elevene. Marie opplever det samme som Ingrid at uteskole er en fin arena for å bygge relasjoner med elevene. Marie bygger sterke bånd med elevene ved å ikke være redd for å dele litt av sitt eget liv, vise at hun er et medmenneske noe som hun føler åpner opp for at det er greit å gjøre feil. Hun oppsummerer at det viktigste med skolen er at elevene skal bli et godt medmenneske og en god medelev med forståelse for at alle er forskjellige og at alle har en viktig rolle selv om ingen er like. Avslutningsvis sier Marie:

«Når elevene inkluderer deg i sosiale aktiviteter i klassen tror jeg det er fordi jeg har satt av tid til å bygge gode relasjoner med elevene og at man har stått sammen i vanskelige og gode ting, det knyter sterke bånd» (Marie).

## **4.4 Lærerrollen**

Denne delen handler om lærerrollen. Innledningsvis oppgir intervjupersonene flere årsaker til deres motivasjon for å jobbe som lærer og de belyser viktigheten med at profesjonsutøveren skal ha gode grunnleggende pedagogiske verdier. De mener det handler om at læreren må være en god rollemodell som bidrar til å skape et inkluderende miljø i klassen ved å videreføre gode verdier og holdninger over til elevene. Flere av intervjupersonene mener at det er viktig at læreren tar grep i situasjoner som krever dette gjennom tydelig struktur, tydelige rammer og gode gjennomtenkte rutiner. Dette blir presentert i denne delen som handler om lærerrollen.

### **4.4.1 Motivasjon**

Når det er snakk om intervjupersonenes motivasjon til å jobbe som lærer blir det trukket frem at hverdagen er ulik, at det alltid er nye utfordringer og utvikling blir lagt vekt på. Alle intervjupersonene nevner på ulike måter at elevenes mestring er en stor faktor for deres motivasjon til å være lærere. De forteller at det er motiverende å se elevene oppleve mestring både i faglige og sosiale sammenhenger. En annen motivasjon som flere av intervjupersonene nevner er å kunne være med i elevenes dannelsesprosesser med veiledning på veien til å bli mennesker som lærer seg å ta riktige valg i livet og til å bli reflekterte gode mennesker med gode holdninger og verdier. Lærernes følelse av mestring i yrket er varierende, men det å legge til rette for elevenes mestring skaper mestring for flere av intervjupersonene.

«Den mestringsfølelsen du får som lærer når du ser at en elev som har strevet mye med ting får det til. Den følelsen er uerstattelig» (Johan).

Alle intervjupersonene var enige om at lærere må ha visse grunnleggende pedagogiske verdier for å kunne være tildelt en rolle som lærer. Intervjupersonene ble spurt om hvilke grunnleggende pedagogiske verdier det er viktig å ha som lærer og Johan var tydelig på at den gyldne regelen var viktig. At han som lærer skal være mot andre slik han vil at andre skal være mot han. Ikke autoritær, men en naturlig autoritet. Tuva trekker frem at lærere bør ha et syn om at alle elever er unike, med ulike interesser, evner og anlegg. Ingrid mener at lærere skal ha et grunnleggende syn om at eleven får til mye, å tenke at elevene har god kunnskap og jakte på hva elevene kan. Lærere skal oppmuntre eleven på at det du gjør er godt nok, anerkjenne at eleven prøver så godt den kan og at det er godt nok. Marie tenker at læreres grunnleggende verdier handler om å se hver enkelt elev og være en tydelig klasseleder, tydelig voksen og en god rollemodell.

#### **4.4.2 Læreren bør videreføre gode verdier til elevene**

Intervjupersonene ble spurt om hvordan de arbeidet for å skape et trygt og godt psykososialt miljø. Sammen med spørsmålet om praksisutøvelse ble lærerrollen nevnt gjentagende ganger, i tilknytning til rollemodell og at lærerne må ha et blikk for tilpasset undervisning. Ingrid mener at mentaliteten i et klasserom skal være at alle er forskjellige, det skal det være rom for og det er helt greit å være ulike. Videre snakker hun om at lærerne må begynne tidlig med å implementere verdier om at alle er forskjellige slik at elevene ikke forventer at alle skal bli behandlet helt likt. Å få tilrettelagt undervisning skal være helt greit fordi elevene burde tenke at *«jeg skal lære for min egen del og den andre skal lære for hans del»* (Johan). Johan sier at han prioriterer nivåtilpasninger og samtaler med barn om ting som skjer. Han mener at undervisningen skal være tilpasset slik at elevene opplever mestring, men samtidig så skal undervisningen ha en balansegang hvor eleven også må strekke seg. Marie mener at læreren må skape inkludering og at i arbeid med det psykososiale miljøet må læreren skape takhøyde for at elevene er forskjellige og at det er en normal holdning i klassen. Læreren skal løfte frem forskjellighetene slik at det oppleves positivt med ulikheter og at ulikheter er verdifullt for klassen.

«Som lærer ønsker jeg å lage rom for at elevene kan prøve og feile. Jeg forventer at elevene prøver og når man prøver så feiler man, men da lærer man også. Slikt er det viktig å lage takhøyde for i klassen» (Ingrid).

Ingrid sier det handler om at læreren skal være en god rollemodell som setter standarden for hvordan elevene skal være mot hverandre. Videre mener hun at lærere burde ha jevnlig refleksjon over egen praksis som rollemodell og reflektere hvordan læreren oppfører seg i klasserommet både med ord og handling. Gjennom kontinuerlig refleksjon over egen praksisutøvelse som rollemodell kan det bidra til at læreren er reflektert over egen oppførsel i møte med klassen som helhet og enkeltelever. Marie er i likhet med Ingrid opptatt av at lærerne skal være gode rollemodeller og mener kunnskapen kommer gjennom erfaring, utprøving og feiling. Johan mener at når læreren er bevisst egen rolle og deler litt av seg selv kan det gi utrolige resultater for klasse miljøet. Det er grunnleggende for elevene at lærere forstår at *«fysisk og psykisk helse ikke er isolerte deler og at det er viktig at læreren ser eleven i et helhetsperspektiv»* (Johan). Tuva er opptatt av å ha en tydelig struktur i klassen og tydelige rammer. Det oppnår hun ved å ha en helhetlig tilnærming til forståelsen av elevenes behov samt høy pedagogisk bevissthet fordi hun ser at en slik praksis har en positiv påvirkning for elevenes læring. I sin lærerpraksis er hun opptatt av å være proaktiv og være bevisst i forhold til hvilke rutiner hun trenger for å etablere et godt klasse miljø. Hun er tydelig med å formidle forventningene hun har til elevene på en vennlig måte med bevissthet om egen uttrykksform og kroppsspråk i møte med elevene.

«Den viktigste nøkkelen for både faglige og sosial læring er læreren. Da bør lærerne i mye større grad ha fokus på lærerens rolle og være mer åpne om det. Det skulle vært mer krav til lærerrefleksjon» (Ingrid).

Johan er opptatt av tydelige rammer, struktur og rutiner. Han sier at elevene er fullstendig klar over hva han forventer av dem, og at han vet hva som forventes av han. Marie mener at hvis læreren viser dårlige holdninger ovenfor elevene åpner læreren opp for at slikt er greit. Derfor må læreren være bevisst egen oppførsel siden elevene speiler deg som lærer. Ingrid syntes det kan være vanskelig til tider å se seg selv i speilet. Som nevnt tidligere er intervju personene opptatt av en god tilbakemeldingskultur for å utvikle og reflektere over egen praksisutøvelse. Marie er tydelig på at lærere må ta grep om den tydelige klasseledelsen, hvis dette ikke skjer vil det alltid være elever som ønsker denne rollen og dette vil i stor grad påvirke klasse miljøet

i negativ retning. Ingrid er enig med Marie og mener at alle klasser har en rangordning som det er viktig at læreren er bevisst om klassens hierarki. Deretter forteller hun at:

«Rangordningen kan bidra med å forsterke et ekskluderende miljø hvis ikke læreren tørr å røske litt opp der hvor noen sterke personligheter er med å styrer mer enn du tenker er innafor. Vær en god klasseleder, ta grep og sett ord på hva du ser» (Ingrid).

Johan mener at lærere må tåle å ikke være populære. De er ikke der for å bli likt, men for å være en tydelig og trygg person. Læreren må ha evne til å si nei samtidig som læreren er varm og omsorgsfull. Det handler om å ha en god balanse mellom push og støtte i likhet med å være leder vs. å være omsorgsperson. «*Det å være den personen som setter ord på ting kan være vanskelig, men det lønner seg i det lange løp*» (Johan). Dette fordi læreren skal beskytte, skape rammer og være konsekvens i sin praksisutøvelse. Gjennom mange år som lærer opplever Tuva at det er enklere å stå i valgene sine og forankre valgene i lovverk til elevenes beste. Hun mener at hvis læreren ikke tar grep i situasjoner som krever dette bidrar læreren til å opparbeide et ekskluderende miljø.

## **4.5 Tilrettelagt undervisning for å forhindre ekskludering**

Flere av intervjupersonene i denne studien uttrykker viktigheten av tilpasset og tilrettelagt undervisning. Det er enighet om at undervisningen skal tilpasses elevens nivå for å legge til rette for elevenes mestring. Flere av intervjupersonene mener at spesialundervisning i all hovedsak bør praktiseres i klasserommet i kontrast til å ta elever ut av klassen. I de senere årene har sosiale medier fremtrådt som en ny utfordring lærerne må hankses med. Her oppstår det uønskede hendelser, disse erfaringene påvirker elevene på skolen og dette går ut over det psykososiale miljøet i klassen. Intervjupersonene deler eksempler på ulike tiltak som har vært positivt for deres skole i tråd med skolens psykososiale miljø.

### **4.5.1 Tilpasset undervisning**

«*Mest utfordrende for meg som lærer i dag er å kunne klare å tilpasse undervisningen til alle elever på det nivået de er på*» (Johan). Tuva forteller at mange elever har vanskeligheter for å passe inn sosialt og at dette er en utfordring hun bruker mye tid på. Når intervjupersonene ble spurt om de visste om måter læreren kunne ekskludere elever på svarte Tuva at ulike frie leker i friminuttene kan bidra til ekskludering av elever. Marie har erfart at hvis barna blir satt til å organisere grupper selv kan det oppleves som ekskluderende for noen elever. Marie forteller

at det ofte er noen elever som aldri blir spurt og blir sittende igjen alene. Derfor må læreren legge opp til at alle har noen å være sammen med. Hun tilføyer at dette kan gjøres ved å styrke eller ramme inn gruppen. Et eksempel hun oppgir er ved å ta frem fire spill også melder elevene seg på spillgruppe ettersom hva hvert enkelt har lyst til å spille. Ingrid supplerer med å si at det er elever som gruer seg til friminutt fordi de ikke har noen å leke med. Da kan det være fint å vite at det er en voksen som styrer aktiviteten ute.

Johan mener at for å kunne tilpasse undervisningen optimalt er hovedregelen å kjenne barnet godt, vite hvordan barnet liker å jobbe og hva barnet trenger å jobbe med. Tuva tilføyer at tilpasset opplæring betyr at læreren må tilrettelegge ved å bruke varierte læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ingrid sier at tilpasset opplæring handler om å lage rom, skape gode verdier hos eleven og tilrettelegge for elevenes mestring. Hun forteller at det alltid er elever som trenger spesialundervisning eller tilpasset undervisning. I den sammenheng må lærerne være gode til å tenke inkludering i motsetning til å ta elevene ut av timen med ufaglærte assistenter. Det kan oppleves ekskluderende for eleven. Marie tilføyer at all spesialundervisning bør i all hovedsak foregå i klasserommet med støtte fra assistent, istedenfor at det skal være assistenten som har fagansvaret.

«Det er slik at alle mestrer ikke alt alltid og alle trenger tilpasset undervisning, alle trenger hjelp eller ekstra forklaringer til tider. Lærere burde legge lista slik at det er det som er normalen og ikke unntaket» (Ingrid).

Johan forklarer at han tilpasser undervisningen etter elevens nivå slik at eleven får mestring. Johan er opptatt av positiv forsterking, oppmuntring, motivering og ros. Han tilføyer at forventninger og krav også er viktige. Tuva er bevisst på at de fysiske forholdene i klasserommet skal være gode. Det skal være ryddig, rent og et hyggelig sted å være. Hun tilføyer at hun har glade farger, noen planter, gardiner og puter i klasserommet, noe som hun syntes kan oppleves hjemmekoselig. Videre har hun alltid litt pynt på veggene, men aldri for mye slik at det blir rotete. Pultene er alltid rene, det skal ikke være ting å fikle med som kan virke forstyrrende for elevene. Klasserommet skal være romslig innredet slik at elevene har god plass rundt seg og det tenker jeg er veldig viktig for at elevene skal trives i klasserommet.

#### **4.5.2 Tiltak tilrettelagt for elevene**

For å tilpasse og legge til rette for at elevene skal ha et trygt og godt psykososialt miljø finnes det flere måter å tilrettelegge på. Skolen til Johan har innført at noen elever fra femte til



syvende klasse er trivselsledere. De sørger for ulike lekestasjoner i friminuttene tilpasset alle trinn, dette er et populært tiltak som gir lite konflikter. Johan mener at dette er et godt tiltak som *«skaper god oppførsel, spesielt blant de som ønsker å bli trivselsledere»* (Johan).

Trivselslederne byttes to ganger i året og for å bli en trivselsleder må du ha god oppførsel mot andre, være hyggelig og hjelpsom. Elevene må være interessert i å være et forbilde for de yngre elevene. I samråd med andre instanser har klassen til Johan innført ettordsmodellen. *«Ettordsmodellen bidrar til forutsigbarhet for elevene og elevene lytter til og forstår lærerne. Dette har hatt en stor effekt på roen og konsentrasjonen i klassen»* (Johan). Johan forklarer at ettordsmodellen handler om å gi korte beskjeder som for eksempel "stå", hvis elevene skal reise seg. Modellen er innført fordi det var mange utfordringer i klassen og modellen bidro til å rydde og forenkle beskjeder. Tuva tilføyer at det er gunstig å legge opp til aktiviteter i friminuttene og jobbe på tvers av klassetrinn. Tuva deler inn i grupper på tvers av klasser, legger opp til felles opplevelser og gir elevene ansvarsoppgaver.

Ingrid er svært opptatt av konsekvenspedagogikk og forteller at det handler om lærere skal ha et verdisyn om at alle mennesker har et stort potensiale og at alle valgene vi tar påvirker oss i hverdagen. Det er et verktøy som tilpasser ulike tilnærminger til eleven når det gjelder konsekvenser. Lærere må ta utgangspunkt i elevenes ståsted og møte elevene der de er. Ingrid foreller videre at mestring og motivasjon har en sammenheng med elevenes selvoppfatning. En god selvoppfatning bidrar til et positivt syn på seg selv og da står eleven mer rustet til å møte oppgavene som blir tildelt eleven. Derfor er det viktig at læreren finner en balansegang mellom at eleven må strekke seg litt, samtidig som oppgavene er tilpasset elevens mestringsfølelse. Marie tilføyer med å si at hvis ikke elevene har en god selvoppfatning og motivasjon så har ikke elevene kapasitet til å lære.

#### **4.5.3 Skolens psykososiale miljø blir påvirket av sosiale medier**

*«Som lærer blir jeg skremt over utviklingen de siste fem årene over hvilke krefter sosiale medier har på elevene og hvordan disse kreftene lager store omveltninger i skolehverdagen»*  
(Marie)

Intervjupersonene har de siste årene merket at sosiale medier og hendelser på fritiden tar større del i skolehverdagen. Flere av intervjupersonene opplever at det er vanskelig å konkurrere med sosiale medier om elevenes oppmerksomhet. Elevene forteller oftere at undervisningen er kjedelig og da fremstår læreren som motvekt for at alt i livet faktisk ikke er

gøy. Ingrid mener at lærere må jobbe mer med å få elevene til å forstå at alt ikke er en lek og at alt ikke kan være spillbasert. Tuva mener at det psykososiale miljøet er viktig både når elevene er fysisk på skolen, men også når elevene er mentalt tilstede i sosiale medier. Alle intervjupersonene syntes at den digitale verden påvirker elevenes psykososiale liv på skolen. Johan forteller at en utfordring som han har sett oppstått de siste årene er at elevene tar med seg utfordringer fra sosiale medier på skolen og inn i klasserommet. Han tilføyer at «*Dette er svært uheldig på alle områder*» (Johan). Det har blitt et stort problem at elevene opplever ugreie hendelser på sosiale medier og ikke snakker om hendelsene fordi de blant annet ikke vil sladre på medelever. Ingrid forteller at som lærer kan man ikke si at det som skjer på fritiden tar vi ikke på skolen fordi elevene tar med seg det som skjer på fritiden og på sosiale medier inn i klasserommet. Lærerne sier at de hovedsakelig er på skolen for å lære elevene fag, men at dette har blitt så komplekst og det er så mange andre faktorer som spiller inn i skolehverdagen. Marie mener at lærere må sette av tid til at elevene får snakket om sine utfordringer. For selv om ting skjer på fritiden påvirkes skolehverdagen og det går ut over lærerens faglige tid med elevene. Tuva føler mange ganger at som lærer konkurrerer hun med sterke krefter hun ikke rove over. Det handler om at elevene er sent oppe om kvelden for å være på sosiale medier eller game. Dette resulterer i at elevene er uopplagte i skolehverdagen. Selv om Tuva legger til rette undervisningen, har planer og prøver alt ut ifra de forutsetningene læreren har, så føles det ofte som hun kommer til kort fordi det er så mange andre sterke krefter som drar elevene bort fra det som vi egentlig skal gjøre.

#### **4.5.4 Forebygge ved å være i forkant og lage avtaler med elevene**

Det kan være en utfordrende balansegang mellom å følge opp en elevs negative oppførsel og samtidig vise til de andre elevene at denne oppførselen ikke er greit. Det oppleves som lite hensiktsmessig å kjeft, pålegge eleven om å gjøre noe eller å irettesette elevene. Elevene skal snakkes med på en rolig måte og læreren må ha alternativer klare. Lærerens reaksjoner bør gjøres på en respektfull måte uten at det tiltrekker seg unødig oppmerksomhet. Ved mindre regelbrudd er det som oftest mest effektivt å reagere med ikke-verbale signaler, som å bevege seg mot eleven, oppnå øyekontakt eller bruke et avtalt tegn som signaliserer at elevene skal huske på hvilke regler som gjelder. Johan er tydelig på at det er timen som skal tilpasse seg elevene og ikke elevene som skal tilpasse seg timen. Han syntes det er viktig å oppmuntre elevene fremfor tilsnakk. Det oppleves at samtaler med elevene er gunstig, men læreren må være tydelig på at elevene ikke får ødelegge for andre elever. Ingrid supplerer med å si at klassen må brytes opp til tider og gjøre noe helt annet. Lærerne må speile elevene og få

elevene til å forstå hvorfor de er på skolen. I situasjoner opptrer Ingrid ofte undrende og prøver å finne kjernen på hvorfor eleven reagerer og agerer slik hen gjør. Hun undrer seg hvorfor denne atferden kommer på dette tidspunktet og mener at det alltid er en grunn for atferd.

#### **4.5.5 Tiltak for et trygt psykososialt miljø**

Johan forteller at skolen fikk en ny elev som forandret hele klassemiljøet og hele dynamikken i klassen. De tidligere elvene gikk fra å være glade og trygge til å bli redde og utrygge. Foreldresamarbeid og andre instanser som barnevern og PPT var helt avgjørende. Det ble innført et system hvor eleven hadde visuelle bilder av de viktigste følelsene på pulten sin. Disse følelsene skulle eleven peke på og dette pekte læreren i riktig retning for veiledning av elevens følelsesregulering. Eleven hadde i tillegg et belønningssystem som gagnet hele klassen for å bygge relasjoner. Dette endret elevens status i klassen og resten av klassen motiverte eleven til å få det til. I samråd med foreldrene var det åpenhet og ærlighet i klassen om hvorfor ting ble gjort slik og dette godtok de andre elevene. Disse tiltakene i klassen i tråd med traumebevisst omsorg hadde stor effekt for klassemiljøet og i dag er utfordringene minimale. Johan avrunder med å si at han ser at forebygging gir positive konsekvenser for elevene daglig og det fører til glade barn som er mottakelig for læring. I likhet med Johan er Marie opptatt av forebygging og mener at det gir trygge elever som tørr å være seg selv. Dette fører igjen til et godt læringsmiljø og det dannes et trygt psykososialt miljø. Tuva forteller at de sjeldent har uønskede situasjoner i klassen siden de er så opptatte av det forebyggende for å skape et godt psykososialt miljø. Ingrid mener at forebygging er veldig viktig og at det handler om at læreren er i forkant, at læreren er reflektert og bevisst hvilke valg læreren tar.

Johan forteller om en mobbesak som foregikk for noen år siden hvor eleven endret personlighet i positiv retning etter at saken ble avslørt og tatt tak i. I prosessen hadde profesjonsutøverne et tett foreldresamarbeid og jevnlig samtaler med elevene. Skolen satte inn en ekstra personale i friminuttene som fulgte tett på elevene det gjaldt. Skolen organiserte lekegrupper og ulike aktiviteter som tilpasset det slik at personalet kunne følge godt med på situasjonen og for at elevene kunne skape relasjoner til andre elever. Disse tiltakene førte til at eleven som ble mobbet fikk andre relasjoner, fikk nye venner og ting ble bedre. De som krenket eleven og eleven som ble krenket fikk en helt annen dynamikk og relasjonene deres ble totalforandret. Johan forteller videre at før saken ble avslørt og tatt tak i ville ikke eleven kommunisere med noen, smilte aldri, lekte aldri og var en elev som hadde en meget merkelig oppførsel uten noen gode relasjoner. Etter arbeidet med det psykososiale miljøet ble eleven

mer sosial, turte å rekke opp hånden, smiler og ler. Johan sier videre at lærerne er opptatt av å lage gode avtaler i forkant slik at elevene vet hva de har å forholde seg til hvis ting butter litt. I dette skoleåret har han hatt mange elever med spesialavtaler og mener at dette har hatt stor betydning for elevenes hverdag. Tuva er enig med Johan i at avtaler har stor betydning for elevenes hverdag og tilføyer at hun legger mest vekt på å ha et trygt og godt psykososialt miljø. Dette gjør hun gjennom å ta tak i ting som skjer med en gang de blir oppdaget og lar alt av fag vente.

## 5. Drøfting av funn

I dette kapittelet har jeg sammenholdt de empiriske funnene i lys av den teoretiske forankringen fra teoridelen i kapittel 2. Drøftekapitlet er delt i tre forskningsspørsmål i samsvar med emnene i den tematiske analysen:

- Hvilke sentrale utfordringer opplever lærere at de møter på i skolesystemet når det gjelder elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø?
- Hva vektlegger lærerne i deres relasjon til sine elever?
- Hvilke prinsipper mener lærere de må følge i sin rolle for å bidra til et positivt og trygt læringsmiljø?

### 5.1. Hvilke sentrale utfordringer opplever lærere at de møter på i skolesystemet når det gjelder elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø?

Den første inndelingen tar for seg rammefaktorer som begrensning for lærernes arbeid for å legge til rette for elevenes psykososiale miljø. Deretter skal jeg se nærmere på at ulike programmer som skal fremme elevenes læringsmiljø blir benyttet i ulik grad. Videre er skolefravær, foreldresamarbeid, skolens kollektive tilbakemeldingskultur og ledelsens manglende fokus på skolens psykososiale miljø alle fremtredende punkter som jeg tar for meg i denne delen.

#### 5.1.1 Rammefaktorer, tidsklemmer, ressurser som begrensning for lærernes arbeid

En stor gjentakende utfordring som fremtrer i funnene er mangelen på tid og ressurser. Lærerne uttrykker på den ene siden at de ønsker mer tid til å arbeide med det psykoramme miljøet i klassen, men på den andre siden at tiden ikke strekker til. Lærernes tid brukes i stor grad på å lage faglige opplegg, mens det nedprioriteres å lage opplegg til de sosiale miljøfremmende aktivitetene. Funnene viser til at det er flere rammefaktorer som fører til å nedprioritere miljøet blant annet tid og ressurser. Funnene viser at lærere repeterende ganger har opplevd å være alene som profesjonsutøver i klasserommet og at elever har av ulike grunner valgt å ikke delta i undervisningen. Da står profesjonsutøveren i en utfordrende situasjon om hva som skal prioriteres. Velger læreren å være i klasserommet eller velger læreren å følge etter eleven ut på gangen. Begge valgene har både positive og negative konsekvenser. Hvis det i første omgang hadde det vært ressurser nok til å ha flere profesjonsutøvere i klasserommet hadde det ikke vært nødvendig å være i en slik situasjon. I andre omgang hvis profesjonsutøveren velger å være i klassen og eleven på gangen ikke blir

prioritert i første omgang kan det ha flere uheldige konsekvenser for eleven på gangen. Erfaringsmessig har jeg opplevd at det samme har skjedd hvor eleven på gangen har gått inn til en annen klasse og skapt mye uro for den andre klassen. Det førte også til at når jeg hadde mulighet til å forlate klassen for å snakke med eleven på gangen så fant jeg ikke eleven og det ble satt i gang en leteaksjon. I tredje omgang hvis læreren prioriterer eleven på gangen kan hele klassen sitte å vente og det fører til unødvendig venting for hele trinnet. I et systemteoretisk perspektiv ser det ut til at lærerens profesjonsetiske valg og handlinger i enkeltsituasjoner spiller inn i samspillet mellom flere systemer på ulike plattformer og ikke kun om dynamikken i et enkelt system (Ogden, 2022). Derfor vil eksempelet med enkelteleven som forstyrret en annen klasse endre dynamikken i flere klassesitrinn. Slike enkelttilfeller vil kunne ha ulik påvirkningskraft på flere plan både for enkeltindividet og for helheten av det sosiale systemet (Nordahl et. Al., 2005). Bronfenbrenner sin modell belyser at de ulike nivåene kan ha en kollektiv påvirkningskraft og modellen opplyser viktigheten av et godt samarbeid mellom de ulike plattformene og nivåene (Bronfenbrenner, 1979).

Informantene belyser viktigheten av å være i forkant og Johan forklarer at i slike situasjoner som nevnt ovenfor kan lærerne benytter seg av venteoppgaver. Han opplyser at han alltid har oppgaver på lur i tilfelle han må forlate klasserommet av ulike grunner og at han opplever det som gunstig for å sysselsette elevene i klasserommet mens han løser situasjonen på gangen. Johans omtalelse av venteoppgaver og informantenes prioriteringer av å være i forkant kan belyse viktigheten av lærerens evne til effektiv planlegging i kontortiden. Arnesen et. al understreker viktigheten av planleggingstid for skape en skoleomfattende positiv læringsstøtte hvor alle er med (Arnesen et. al., 2014). Planlegging for å være i forkant i situasjoner handler ikke kun om den enkelte lærer, men det kan belyse viktigheten av felles visjoner i kollegiet. Skolens kollektive utviklingsarbeid er avgjørende for hvordan lærerne utøver praksis gjennom kommunikasjon, hvordan lærerne deler informasjon, kompetanse, kunnskap og erfaringer med hverandre. Betydningen av den kollektive tankegangen har mye å si for profesjonsutøvelsen knyttet opp mot elevenes progresjon og utvikling koblet til forventet læringsutbytte til elevene (Arnesen et. al., 2014). Selv om det er tydelig at felles kollektive mål med skolens psykososiale miljø er av stor betydning for å opprettholde og skape et trygt og godt psykososialt miljø viser funne i denne studien at det er få lærere som har mentaliteten om å ta en for laget. Marie understreker at mangelen på denne mentaliteten kan gjøre det vanskelig å ha lagfølelsen i kollegiet. Derfor burde det etterstrebes en praksis som vektlegger skoleomfattende positiv læringsstøtte hvor det blir tatt utgangspunkt i et konkret

kunnskapsunderlag som tilstreber en mest mulig lik og overordnet praksis som omfatter en helhetlig tilnærming til elevenes utvikling. Det betyr at skolen burde ha felles holdninger og fremgangsmåter til hvordan alle elever skal være inkludert og tilegne seg en plass i fellesskapet (Arnesen et. al., 2014. s. 35).

Intervjupersonene fortalte i intervjuet at det faglige verdsettes av ledelsen fordi det faglige er målbart. I motsetning til at det er vanskelig å kvalitetsikre det psykososiale miljøet. Dette kunne gjenspeiles i lærernes prioriteringer om å sette elevenes faglige prestasjoner over elevenes sosiale kompetanse. Det kan se ut til at noen profesjonsutøvere ser på fragmenterte spesifikke områder av elevenes kompetanse i motsetning til å se læringsmiljøet i sammenheng med læring og barns utvikling (Arnesen et. al., 2014). Funnene viste videre at både skoleledelsen og andre kollegaer kunne være nedlatende på lærere som prioriterer arbeidet med klassens psykososiale miljø, særlig hvis prioriteringen går ut over elevenes faglige timeantall. Hvis vi tar utgangspunkt i Illeris sin læringsforståelse og går ut ifra hans læringsdimensjoner, spesifisert samspillsdimensjonen, så kan vi tenke oss at all læring er situert. Læring finnes i et bestemt samspill mellom sosial og samfunnsmessig karakter som en integrert del av læringen (Illeris, 2012). Det vil være hensiktsmessig for elevenes psykososiale utvikling at profesjonsutøverne har et helhetlig perspektiv på hvordan læringsstøtten forstås hver for seg, uavhengig av hverandre eller i sammenheng (Arnesen et, al., 2014). Derfor kan det være gunstig for skolen og etterstrebe en skolekultur med felles forståelse for viktigheten av det psykososiale miljøet sett i sammenheng med elevenes faglige kunnskaper. Det kommer frem av funnene at det oppleves som at lærere alltid jager etter bedre faglige elever. På den ene siden handler det om at det er færre utfordringer i elevenes faglige prestasjoner og på den andre siden gjør det at læreren enklere kan vektlegge klassens psykososiale miljø. Uavhengig om elevene er faglig sterke eller om de trenger litt ekstra veiledning så er opplæringsloven tydelig på at alle elever skal bli sett og hørt som enkeltindivid uavhengig av faglige prestasjoner (Opplæringsloven, 2019).

«Lærerpraksisen er ofte mye styrt av forventninger av foreldre, styringsdokumenter, kompetansemål og rektor. Lærere må tenke at kompetansemål er viktige, men vi må tenke at opplæringslovens overordnet del er like styrende som målene i seg selv» (Ingrid).

Funnene i denne studien viser at det er forskjell på hvor mye og hvordan lærerne prioriterer det psykososiale miljøet i praksis. Opplæringsloven sier at det psykososiale miljøet skal

arbeides med både systematisk og kontinuerlig (Opplæringsloven, 2019), men intervjupersonene syntes det er utfordrende å oppfylle disse kravene på grunn av tidspresset. Tid virker som en muligens avgjørende faktor for å kunne jobbe systematisk og kontinuerlig med det psykososiale miljøet. Oppfølging og forebygging av elevenes psykososiale miljø krever tid og kontinuerlig utvikling som betyr at det vil være gunstig for lærerne å vurdere og selektivt velge ut sine prioriteringer av sine ressurser. Eide mener at det kan forsvinne mye tid på sløsing av ressurser ved å utrede, sitte i møter, fylle inn i skjemaer, skrive rapporter, evaluering før nye møter forekommer og annet tidskrevende arbeid som å lage mange forskjellige opplegg (Eide, 2022). Flere av lærerne i denne studien opplever at skolemiljøet utvikler seg i et slikt tempo at tilpasset sosiale opplegg ikke passer inn i samfunnet om et halvt år. Dette krever på den ene siden at lærerne holder seg oppdatert og tilegner seg kunnskapen som kreves for å kunne tilrettelegge sosiale opplegg for nåværende elever i samfunnet. På den andre siden tilføyes det at desto mer kunnskap lærerne tilegner seg og desto flere erfaringer lærerne opplever bidrar til uro for at læreren ikke strekker til etter hva læreryrket krever av læreren. Uro over lengre tid vil kunne påvirke læreren i negativ forstand og det vil kunne påvirke lærerens utførelse av sine arbeidsoppgaver. Konsekvensene av kontinuerlig stress og uro kan påvirke lærerens evne til å involvere seg i lærer-elev relasjonene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informantene syntes at det er urovekkende hvordan den digitale verden påvirker elevenes psykososiale liv på skolen i større grad nå, enn tidligere. Lærere er hovedsakelig på skolen for å lære elevene fag, men skolehverdagen er så kompleks fordi det er mange andre faktorer som spiller inn i hverdagen. Det fungerer ikke å si at det som skjer på fritiden tar vi ikke på skolen fordi mentalt har elevene med seg hendelser på fritiden og på sosiale medier inn i klasserommet. Dermed blir skolens psykososiale miljø påvirket av de sosiale mediene.

Hvis en lærer har dårlige relasjoner med elevene kan dette få utallige konsekvenser både for klassemiljøet og for elevenes utvikling både faglig og sosialt. Det kan ses i sammenheng med å ikke utøve en praksis som gir elevene det trygge og gode psykososiale miljøet elevene har krav på (Opplæringsloven, 2019). En følge for profesjonsutøveren kan være redusert ytelse hvor læreren ikke føler at undervisningssituasjonen blir mestret i samme grad som tidligere og dermed kan mangelen på følelsen av et meningsfylt arbeid oppstå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 44). Opplæringsloven kan for noen oppleves litt generell og loven kan være utfordrende å adlyde i praksis. Det har i ettertid vist seg at krenkelsesretten har blitt misbrukt i henhold til § 9A-5 hvor dette har fått svært alvorlige konsekvenser for lærere på feil grunnlag.



Det har forekommet tilfeller hvor elevens opplevelse av situasjonen har kunne blitt tilegnet nesten for mye vekt og hvor perspektivet sidestilles i et litt blindt perspektiv på elevens rett. Slike tilfeller kan prege profesjonsutøvere i vårt samfunn fordi det kan stilles spørsmål ved fagpersonenes faktiske kompetanse når profesjonsutøvernes opplevelse av situasjonene blir nedprioritert.

I lys av at funnene viser at det oppstår uro og stress for læreren i tilføyelse av ny kunnskap mener jeg at det er viktig å anerkjenne hvilket arbeid læreren faktisk får til. Alle lærere kan til tider praktisere annerledes på en mer gjennomtenkt måte, men det viktigste er at lærerne ikke mister motivasjonen og føler at deres profesjonsutøvelse er av betydning. En metode som kan bidra til å få motivasjon og mestring er ifølge funnene en god tilbakemeldingskultur. Dette skal vi se nærmere på senere i drøftingen.

### **5.1.2 Programmers påvirkning for skolens psykososiale miljø**

Vi kan se av funnene at ulike programmer som Zippy og Passport blir brukt i ulik grad i praksis. Zippy er et undervisningsprogram for elever fra 1-4 trinn. Undervisningsprogrammet tar høyde for at det psykososiale miljøet er av stor betydning for elevenes læring. Programmet ønsker å bygge en gjensidig lærer-elev relasjon og fremme elevenes opplevelse av tilhørighet, mestring, delaktighet og kompetanse, som de mener er viktige faktorer for læring.

Undervisningsprogrammet har tre målsettinger. Det første målet er at elevene skal få kjennskap til å identifisere og snakke om følelser. Det andre målet er at elevene skal mestre dagliglivets utfordringer og problemer. Det tredje målet er at elevene skal støtte andre som har det vanskelig (Voksne for barn, 2023). Passport handler om å skape livsmestring i skolen og er et program med mål om å styrke den psykiske helsen til elevene ved å lære dem å bli kjent med og håndtere ulike følelser. Programmet legger til rette for at elevene skal lære å mestre vanskelige situasjoner og støtte hverandre. Passport er for elever fra 5-7 trinn (Voksne for barn, 2023). Begge livsmestringsprogrammene er laget av «Voksne for barn» og er skapt for å fremme psykisk helse og sosial og emosjonell kompetanse. Hovedmålet er å gi barn de ferdighetene som trengs for å mestre dagliglivets utfordringer, anerkjenne følelser og støtte andre. Programmene kan knyttes opp mot opplæringslovens overordnet del som er formålet med opplæringen. Under sosial læring og utvikling står det skrevet i § 1-1 at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Opplæringsloven, 2019). Fra den overordnede delen under prinsipper for læring, utvikling og dannelse kan vi også finne likheter av verdisyn som kan knyttes opp mot programmenes hovedmål (Opplæringsloven, 2019). Kompetansemålene i de

fleste fag kan knyttes til programmenes satsningsområder, men spesielt det tverrfaglige faget om folkehelse og livsmestring. Selv om det er helt enighet i funnene om at programmene har gode hensikter og praktiseringen av programmene fører til elevenes beste er det imidlertid vanskelig å praktisere programmene. Flere av intervjupersonene syntes at disse programmene som skal fremme elevenes sosiale kompetanse er tunge programmer å følge og lærerne ønsker et mer givende program som fungerer i praksis i motsetning til kun i teorien. En av intervjupersonene tilføyde at lærere må bli flinkere til å følge opp, men at en av grunnstenene i profesjonsutøvelsen var å legge til rette for elevenes trygghet og supplerte med at Circle of Security burde være en viktig grunnmur for all profesjonsutøvelse på grunnskolen. Som nevnt i teoridelen er trygghetssirkelen en modell som illustrerer hvordan det kan utvikles en trygg tilknytning mellom barnet og barnets omsorgspersoner (Powell et al., 2016).

Trygghetssirkelen er et program som bygger på ulike tilknytningsbehov. Det ene tilknytningsbehovet er nærhet og det andre tilknytningsbehovet er behovet for trygghet og støtte. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestads bok «Se eleven innenfra» visualiserer hvordan lærere og andre yrkesutøvere i skolen kan bygge gode elevrelasjoner. De mener at den viktigste byggesteinen i skolen er trygge menneskelige relasjoner og at trygghetssirkelen kan være en grunnmur for å sette tryggheten ut i praksis (Brandtzæg et al., 2016). Det er vanskelig å argumentere imot denne påstanden når jeg erfaringsmessig opplever trygghetssirkelen som en grunnleggende modell hvor kjernen er elevenes trygghet. Trygge menneskelige relasjoner er grunnlaget for elevenes trivsel og psykososiale utvikling. Brandtzæg et al mener at hvis de trygge menneskelige relasjonene ikke er på plass så kan lærerens ambisjoner om å klatre på Pisa-rankingen eller andre internasjonale kompetansebarometere forkastes. Dersom det ikke finnes gode relasjoner mellom lærer og elev vil det nærmest bli umulig å skape forutsetninger for læring (Brandtzæg et al., 2016). Vi kan sammen fastslå at trygghet er en viktig faktor for arbeidet rettet mot profesjonsutøvernes arbeid med å fremme skolens psykososiale miljø.

Oppsummert visere funnene i denne studien viser på den ene siden at programmene blir benyttet av lærerne i ulik grad, gjerne som supplement til ordinært arbeid med tematikken. Det blir trukket frem at det er ikke de få timene med programmer som spiller en stor rolle for elevenes psykososiale miljø, men at det er hvordan læreren utøver sin profesjonsutøvelse i hverdagen som spiller en stor rolle for å skape et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Til tross for at det er enighet om at nytteverdien i slike programmer er av betydning for skolen så mener imidlertid Ingrid at programmene ofte ikke er gjennomførbare i skolehverdagen. Hun mener at i et kommuneperspektiv ser det bra ut på papiret at slike programmer i teorien

blir praktisert, men at det ikke nødvendigvis er tilfellet i realiteten og at det er for enkelt for kommunen å dekke seg bak slike programmer. Dette kan ses i sammenheng med lærernes opplevelse av ledelsens manglende fokus på skolens psykososiale miljø i motsetning til fokuset på elevenes faglige prestasjoner slik som vi skal se på nærmere senere i drøftingen. Studien tilføyer at i stedet for at det, skal være stort fokus på ulike sosiale programmer omhandlende skolemiljøet forså å la de ta styringen for lærerens arbeid med det psykososiale miljøet burde det heller vært mer fokus på lærerrollen enn programmene. Læreren har en avgjørende relasjonell rolle i klassens sosiale system (Olsen & Holmberg, 2019) noe jeg skal dykke dypere inn i senere i studien. Selv om det er ulik praksis når det gjelder forskjellige programmer om skolemiljøet ser det ut til at funnene mener det er gunstig å kartlegge det psykososiale miljøet på ulike måter for å få en innsikt i hvordan elevene opplever klassemiljøet. Som nevnt tidligere i funnene blir relasjonssirkelen praktisert flere ganger årlig for å kartlegge lærernes subjektive opplevelse av lærer-elev relasjonen. Dette gir lærerne et innblikk i hvilke elever som de må bygge en bedre relasjon til. I tillegg til relasjonssirkelen viser funnene at trivselsundersøkelser, undersøkelsen Spekter, timeplanfestet klassens time hvor klassen har samtaler i plenum om klassemiljøet og det praktiserer jevnlig samtaler i samspill med enkeltelever.

Skolefravær er en av flere grunner til at skolens arbeid er viktig for å skape et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, inkludering og tilhørighet. Alle barn har etter norsk lov krav på et trygt og godt skolemiljø, dette er opplæringsloven er tydelig på (Opplæringsloven, 1998). Bekymringsfullt skolefravær kan ofte ha flere og sammensatte årsaker. Mulige årsaksforklaringer kan være knyttet til forhold ved skolen, eleven og familien eller en kombinasjon av disse. I Eides forskning som handler om skolefravær ser hun at elever som fjerner seg fra skolefellesskapet har noen fellestrekk. Hun peker på at elevene opplever en følelse av å ikke passe inn i fellesskapet eller at eleven føler å ikke ha en verdi i fellesskapet. I tillegg til ulike opplevelser av fellesskapsverdien er elevenes opplevelse av trygghet og mestring fellestrekk for utelatende nærvær (Eide, 2022). Som nevnt i funnene var alle intervjupersonene samstemte på at fellesskapsfølelsen hadde en stor betydning for elevenes opplevelse av et godt psykososialt miljø. Begreper som «felles VI» ble trukket frem i funnene. Jeg tolker det slik at intervjupersonene ønsket å gi oss en innsikt i hvor viktig de mener fellesskapsfølelsen er av betydning for elevene. Som følge av forebygging av skolefravær må skolen ha en felles forståelse om nærværstiltak og bevissthet om det systematiske arbeidet for å forebygge fraværet. Jeg tenker at skolen burde ha et

nærværsperspektiv om at skolefravær er et felles problem og ikke tilegne problemet over til eleven, foreldrene eller andre tverrfaglige samarbeidsinstanser. Det viktigste skolen kan gjøre for å bidra til å forebygge fravær er å jobbe aktivt med å fremme et trygt og godt psykososialt miljø for å fremme inkludering og tilhørighet. For å kunne sette inn rett tiltak tidlig er det viktig at skolen har systemer for å kartlegge hele det komplekse bildet i hvert enkelt tilfelle. Psykologen Ross Greene har et mantra hvor han sier at der det finnes et problem, er det et problem som må løses (Green, 2011). For å kunne finne ut av hva som skal tilrettelegges, må skolen vite hva problemet er. Jeg mener i likhet med Eide at den beste måten for å finne ut av problemet er å være i direkte dialog med eleven og ha et godt gjensidig foreldresamarbeid (Eide, 2022). Imidlertid tenker jeg det er flere faktorer som kan spille inn på elevenes skolefravær som relasjonskompetansen med profesjonsutøveren, profesjonsutøverens bevissthet over egen påvirkningskraft om forebygging og tilpasser undervisning. Dette er temaer vi skal se nærmere på underveis i drøftingsprosessen.

### **5.1.3 Foreldresamarbeid**

Et gjensidig foreldresamarbeid er ifølge intervjupersonene et viktig tema. Funnene viser at tematikken bidrar til elevens beste i arbeid med å ha felles fokus i hjemmet og på skolen. Marie trekker frem at et godt foreldresamarbeid er gunstig hvis noe skulle oppstå og at det skal være en lav terskel for gjensidig kontakt mellom skole og hjemmet. Det kan ses i sammenheng med at opplæringsloven trekker frem at foreldrene i likhet med samarbeidsutvalget, skolemiljøutvalget og elevrådet skal holdes informert om alt som er viktig for skolemiljøet, og at organene skal ha rett til å uttale seg og komme med innspill (Opplæringsloven, 1998). FNs Barnekonvensjon gir barn en juridisk status og stadfester at barn har menneskerettigheter og krav på spesiell beskyttelse. Videre belyser barnekonvensjonen at alle elever har rett til å si sin mening i alt som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989). Det tenker jeg betyr at elevmedvirkning skal være sentralt i samarbeid med hjemmet og elevene har rett til å bli hørt og tatt hensyn til i avgjørelser som angår eleven.

For å skape et gjensidig foreldresamarbeid mener jeg i likhet med funnene at samarbeidet med foreldrene bunner ut i tillitt og anerkjennelse. Gjennom samspill mellom foreldrene og læreren skapes en erfaring om at de er til å stole på og ønsker elevens beste. På den ene siden gjør deltakerne seg fortjent til tillitten og på den andre siden bidrar det til et stabilt tillitsforhold (Helstad & Øiestad, 2017). Denne studien viser til forskning i teorikapittelet om anerkjennelse rettet mot relasjonskompetansen mellom lærer og elev. Til tross for at teorien

knyttet opp mot nevnt relasjon ser jeg verdien av anerkjennelse i relasjonen mellom lærer og forelder. Som følge av Maries utsagn om at foreldresamarbeidet handler om å lytte til deltagerens perspektiver og respektere disse selv om man ikke er enige i disse perspektivene. Jeg mener det handler om å anerkjenne at situasjoner kan bli sett på forskjellig av lærer og foreldrene selv om begge partene har som mål om at ordningen skal bunne ut i elevens beste.

#### **5.1.4 Tilbakemeldingskultur**

Selv om skolene jobber mot felles mål, utvikling av god profesjonsutøvelse og er enige om å arbeide for å gjøre hverandre gode viser funnene at intervjupersonene ønsker en bedre tilbakemeldingskultur i kollegiet. Lærerne opplever det som vanskelig å være reflektert over egen praksisutøvelse og Johan supplerer med at han «*trenger hjelp til å se seg selv*». En gjensidig tilbakemeldingskultur er på den ene siden en nødvendighet for å skape bevissthet over egen praktisering, mens på den andre siden krever det at skolen har en felles kultur om å skille på sak og person. Jeg ser det slik at noen av intervjupersonene opplever det som ugreit å få tilbakemeldinger som vedrører deres profesjonsutøvelse. Jeg mener imidlertid at en god tilbakemeldingskultur krever gjensidighet i kollegiet som følge av at det krever gode relasjoner blant de ansatte på skolen. Østby trekker frem at systematisk arbeid for å fremme skolens psykososiale miljø bør være rettet mot kollektivet fremfor å være individorientert. Sett i sammenheng med funnene i denne studien opplever jeg det som viktig med felles fokus rettet mot fellesskapet i kontrast til å fokusere kun på enkeltindividet (Østby, 2016).

Hvilke relasjonskompetanse de ansatte har ervervet seg i kollegiet kan påvirke tilbakemeldingskulturen. En del av relasjonskompetansen handler om å gi tilbakemeldinger og det handler om hvordan tilbakemeldingen gis. Tilbakemelding gjennom kommunikasjon handler om dialogen mellom sender og mottaker. Håkonsen (1998) beskriver kommunikasjon som en type samhandling hvor flere deltakere sender og mottar budskap, hvor begge partene presenterer seg selv, sitt budskap og fortolker den andre (Håkonsen, 1998, s. 217). Håkonsens beskrivelse av kommunikasjon kan imidlertid knyttes opp mot tilbakemeldingskulturen i kollegiet. Slik at en god tilbakemeldingskultur gjennom kommunikasjon handler om hvordan budskapet sendes av avsender og mottas av mottaker. Til tross for at det verbale språket er av stor betydning i kommunikasjonen mellom partnerne har også det non-verbale språket en sammenheng med hvordan tilbakemeldingen mottas av mottaker (Håkonsen, 1998). Slik at en av flere faktorer for å skape en god tilbakemeldingskultur handler om at avsenderen må være tilstede i språket med både verbale og non-verbale uttrykk. På den andre siden tenker jeg at en

annen faktor for å skape en god tilbakemeldingskultur er ledelsens arbeid. Funnene mener at ledelsen burde jobbe mer for å skape et sterkere fellesskap i kollegiet fordi det oppleves som viktig at «*alle er med*». I lys av en gjensidig tilbakemeldingskultur burde ledelsen arbeide med å integrere at en god tilbakemeldingskultur handler om felles holdninger hvor det skilles på sak og person. Det burde være en felles holdning at tilbakemeldingene gis for at profesjonen og profesjonsutøverne skal utvikle seg og gjøre hverandre gode til det beste for elevene. Å utvikle en felles forståelse for et målrettet arbeid hvor det blir jevnlig diskutert hva praktiseringer innebærer for fellesskapet, og vurderinger av hvordan utøvelsen blir gjennomført er gunstig for å kvalitets sikre at det er felles verdier og holdninger gjeldende det psykososiale miljø på skolen (Olsen & Holmberg, 2019). Ettersom funnene i denne studien viser at ledelsen burde legge mere vekt på skolens sosiale forhold i motsetning til skolens faglige prestasjoner skal jeg se nærmere på ledelsens fokus i forhold til det psykososiale miljøet.

#### **5.1.5 Ledelsens manglende fokus på skolens psykososiale miljø**

Som nevnt i avsnittet om tilbakemeldingskultur viste funnene i studien at ledelsen burde prioritere det psykososiale miljøet i økende grad. Som følge av at ledelsen burde jobbe mer med profesjonsutøvernes holdninger for å skape en gjensidig tilbakemeldingskultur så viser funnene at ledelsen også burde jobbe videre med å implementere felles holdninger og verdier omhandlende viktigheten av skolens psykososiale miljø blant de ansatte.

Det kan være utfordrende for ledelsen å skape et fellesskap i kollegiet som har tilegnet visse holdninger basert på skolefellesskapets beste. En stor del av å være en kollega i et kollegium dreier seg om den sosialiseringen som de ansatte tilegner seg av holdninger og erfaringer tilknyttet fellesskapet. Holdninger knyttet til fellesskapsfølelsen i kollegiet vil være et viktig element i forklaringen på hvorfor de ansatte praktiserer på en bestemt måte (Martinussen, 2008). Arnesen et al mener at skoleledelsen skal skape takhøyde for ulikheter blant de ansatte. På denne måten får hvert enkelt ansatt anvendt sine personlige egenskaper til elevenes beste og det skapes en samstemmighet om hva som kreves av de ansatte for å skape et godt psykososialt miljø for elevene (Arnesen et al. 2014).

Funnene viser at ledelsen i skolen må prioritere og sette fokus på arbeidet med det psykososiale miljøet ved å være en lærende organisasjon som tenker på kvaliteten for det langsiktige læringsmiljøet. En lærende organisasjon kan ses som at personalet er opptatt av å tilegne og dele kunnskaper og erfaringer i kollegiet. En slik delingskultur påvirker kollegiet

og det skapes en felles mentalitet som bidrar til at profesjonsutøverne handler og kommuniserer med hverandre på en bestemt måte (Senge, 1990). Slik at arbeidet med å bygge et trygt og godt psykososialt miljø blir et felles mål i den lærende organisasjonen og arbeidet med å finne gode løsninger blir et felles fokus i kontrast til hva som ikke fungerer.

Den kollektive tankegangen som ifølge Hatti handler om hvordan lærerne snakker sammen, hvordan lærerne deler erfaringer og hvordan lærerne tenker, er av relevans for hva lærerne tenker en god læring er. God læring kan ifølge Hattie defineres som alt som er relatert til elevenes progresjon for å oppnå forventet læringsutbytte (Hattie, 2012). I likhet med funnene i denne studien mener jeg at en av hovedfaktorene for å skape progresjon i elevenes læring er at et trygt og godt psykososialt miljø er grunnmuren for elevenes mestring, danning og utvikling. Den kollektive tankegangen burde basere seg på personalets kollektive mestringsopplevelse av å skape et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Dermed burde skoleledelsen i større grad enn det intervjupersonene opplever støtte lærernes prioriteringer i arbeidet for å skape et trygt og godt psykososiale miljø. Ledelsen må skape rom for lærerne med å jobbe med å fremme et godt psykososialt miljø i klassen. Intervjupersonene påpeker at det hadde følt enklere å sette av tid til å jobbe med klassemiljøet hvis ledelsen hadde støttet arbeidet i større grad.

## **5.2 Hva vektlegger lærerne i deres relasjon til sine elever?**

Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad mener at gode relasjoner mellom lærer og elev er plattformen for psykososial utvikling og læring i skolen (Brandtzæg et al., 2016). I denne studien viser funnene at de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev er avgjørende for å skape et trygt og godt psykososialt miljø på skolen. Hvis vi tar utgangspunkt i Helstad og Øiestads beskrivelse av relasjonskompetanse som gikk ut på å samhandle og forstå hverandre gjennom en gjensidig relasjonskvalitet (Helstad & Øiestad, 2017). Så kan det ses i sammenheng med funnene fra denne studien som på den ene siden viser at lærerne prioriterer å støtte elevene gjennom kommunikasjon, grensesetting og god ledelse. På den andre siden påstår flere av lærerne at et godt relasjonsarbeid mellom lærer og elev belønner seg og sparer tid i det lange løp. De mener det handler om å bygge en relasjonskvalitet gjennom å vise interesse for elevene og vise elevene at læreren bryr seg om dem. Lærernes perspektiver på relasjonskvalitet mellom lærer og elev kan vise paralleller til Drugli sin oppfatning om hvordan relasjonen mellom lærer og elev skal fungere, som også er nevnt i teoridelen for denne studien. Drugli mener at relasjonskvaliteten mellom partene skal fungere slik at relasjonen bidrar positivt til elevenes læring gjennom kommunikasjon og samspill mellom

partene (Drugli, 2019). Det kan tolkes slik at relasjonskompetansen mellom partene utvikles hånd i hånd i samspillet gjennom kommunikasjon og samhandling partene imellom.

Ingrid mener at profesjonsutøvere skal verdsette at relasjonsarbeidet har en verdi for deg selv, klassen og enkelteleven. Dersom en god relasjonskvalitet skapes til elevene oppstår det en gjensidig respekt hvor læreren kan erfare å bli respektert og lyttet til i større grad når de gode relasjonelle forholdene er tilstede. Relasjonskvaliteten kan skapes gjennom de relasjonelle fenomenene som bygger på gjensidighet i relasjonen mellom lærer og elev. Denne relasjonskvaliteten sett i sammenheng av gjensidig tillitt og anerkjennelse kan skape et felles syn på hvordan læreren kan støtte opp under elevens utvikling og læring (Helstad & Øiestad, 2017). Det er imidlertid viktig å være bevisst at i læring kan den sosiale og den samfunnsmessige dimensjonen trekke i flere retninger ettersom hvilke politiske og samfunnsmessige orienteringer profesjonsutøveren og eleven innehar (Illeris, 2012). Det kan tyde på at til tross for flere felles perspektiver i lærer- elev relasjonen er det essensielt at læreren er klar over sin rolle som profesjonsutøver og inntar en nøytral rolle dersom religiøse og politiske uenigheter oppstår. På grunn av studiens omfang og avgrensning er ikke dette en vei jeg skal gå på videre, men jeg syntes at det er viktig å påpeke viktigheten av at læreren opptrer profesjonelt og er bevisst egen rolle.

Funnene oppsummerer at det viktigste med skolen er at elevene skal bli gode mennesker, gode medelever med forståelse for at alle er forskjellige og at alle har en viktig rolle selv om ingen er like. Det kan tolkes slik at lærerne mener at formidling av gode verdier og holdninger er en av grunnsteinene for deres profesjonsutøvelse. Årsakssammenhenger er gjensidige og mennesker påvirker hverandre i en stadig transaksjonell prosess som aldri tar slutt. Sett i et systemperspektiv har alt en påvirkning av hverandre slik at delene vil påvirke helheten og helheten vil påvirke delene (Drugli, 2019, s. 20). Dette kan ses i sammenheng med transaksjonsmodellen og Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Modellen viser til en kollektiv påvirkning mellom miljøet og enkeltindividet på de ulike nivåene, som imidlertid belyser viktigheten av et kollektivt godt tverrfaglig samarbeid til barnets beste (Bronfenbrenner, 1979). Disse modellene viser en kontinuerlig påvirkningskraft i barnets utvikling. Hvis vi ser modellene i lys av elevens faglige utvikling koblet til det relasjonelle aspektet vil det være sentralt med en gjensidig relasjonskompetanse. Funnene viser at gjennom en gjensidig trygg relasjon mellom lærer og elev bidrar det til at læreren får kunnskap om og eleven får erfaring med hva som motiverer eleven, hvordan eleven liker å lære og hva eleven kan oppfatte som vanskelig. Hvis eleven får en slik innsikt i egen læring



kan det bidra til at eleven får et helt annet metakognitivt perspektiv på egen læring som på den ene siden gir eleven et eierforhold til egen læring. På den andre siden kan eleven formidle sine forventninger til læreren om hvordan læreren kan bidra til elevens faglige utvikling på elevens premisser. Dette gjør at læreren kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen på en helt annen måte. Det er derfor viktig for elevenes læring at det både tas hensyn til de direkte samspillsformene, men også tas hensyn til de mer generelle rammene (Illeris, 2012). De generelle rammene kan være praksisfellesskaper og læringsmiljøer som skal tilrettelegge for muligheten til aktiv medvirkning og medbestemmelse.

### **5.2.1 Kommunikasjon**

Vi har nå fastslått at relasjonen mellom lærer og elev har en sentral plass i elevenes sosiale og faglige utviklingsprosesser. Det er imidlertid ikke alltid at begge partene i relasjonen er enige om at relasjonen er trygg og god. Funnene i denne studien viser at læreren kan tenke at relasjonen er god, men at det til syvende og sist er hvordan eleven oppfatter relasjonen til deg som lærer som er av betydning. På den ene siden kan det være gunstig å systematisk vurdere relasjonskvaliteten til elevene. I dagens samfunn er det imidlertid ikke en påkrevd praksis å systematisk evaluere lærer- elev relasjonen. Til tross for at hensikten med slike vurderinger burde være at dårlige relasjoner skal endres, er det imidlertid et tema som mange profesjonsutøvere vegrer seg for å ta tak i (Drugli, 2019). Selv om tematikken kan være vanskelig å anerkjenne, er det helt normalt å streve med noen relasjoner. Det finnes tverrfaglige instanser som bør være særlig opptatt av å evaluere relasjonskvaliteten for å sikre kvalitetsikre relasjonene (Drugli, 2019. s. 94). Johan mener at det viktigste med relasjonsarbeidet er at elevene skal føle at han liker dem, at han bryr seg om dem og at han er glad i dem. Det er et grunnleggende perspektiv å ha når læreren går inn i kommunikasjon med elever. På den andre siden kan kommunikasjon mellom lærer og elev ha en påvirkning på relasjonskvaliteten. Eleven kan trenge noe annet enn hva læreren tenker at eleven trenger og da er det viktig å kommunisere dette for at begge parter skal ha lik forståelse for videre å kunne tilrettelegge for eleven. Som tidligere nevnt er det fordelene med at eleven tilvirker seg metakognitive prosesser om egen læring. Metakognitive samtaler mellom lærer og elev vil bidra til at eleven får kunnskap og innsikt i egne tankeprosesser som kan formidles til læreren gjennom kommunikasjon. Vi kan også ta utgangspunkt i en systemisk praksis som innebærer å forstå og føre samtaler om psykososiale relasjonelle forhold. Etersom det kan åpnes opp for en utvidet helhetstenkning som å se ressurser og muligheter i nye perspektiver. En systemisk praksis vil kunne være aktuelt i alle situasjoner hvor menneskelige relasjoner er anliggendet

(Frøyland, 2017). Jeg vil anta at en systemisk praksis vil kunne være en noe uvant tankegang fordi vår naturlige måte å resonnerer på vanligvis er lineær i motsetning til sirkulær. Uansett kan det være et perspektiv å inneha i kommunikasjon med eleven om hvordan læreren skal hjelpe elven.

Funnene påpeker at nøkkelordet for et godt relasjonsarbeid mellom lærer og elev er kommunikasjon mellom partene. Det påfølges at kommunikasjonen burde praktiseres som en hverdagsrutine for å følge opp relasjonene. Kvaliteten i det pedagogiske arbeidet har vist seg at den er helt avhengig av samtalens og samspillet kvalitet. Dermed er lærer- elev relasjonen den viktigste variabelen når det gjelder kvalitet (Jordet, 2020). Det forestiller dermed at det er hvordan læreren samspiller med elevene og ikke kun at samspillet og samtalene blir utført (Øhman, 2016. s. 22). Flere intervjupersoner opplever det som viktig med små uformelle samtaler hvor læreren ikke er så høytidelig, gjerne utenfor klasserommet. Marie har erfaring med at uformelle samtaler bidrar til at hun blir inkludert i det sosiale i klassen. Det kan ses i sammenheng med det relasjonspsykologiske perspektiv intersubjektivitet som handler om å dele opplevelser sammen (Øhman, 2016. s. 43). Øhman retter seg mot toddler barn, men jeg mener at denne tankegangen kan videreføres til skoleelever. Jensen og Ulleberg skriver at begrepet retter seg mot det som foregår mellom mennesker, altså at det handler om det mennesker deler. Felles opplevelser, følelser og tanker kan danne en felles forståelse av felles erfaringer (Jensen & Ulleberg, 2019. s. 351). Forståelsen kan ses i sammenheng med Stern sin tankegang om at intersubjektivitet er en opplevelseskvalitet som går ut på kommunikasjon mellom partene som former en felles forståelse. Han mener intersubjektiviteten bunnar ut i mentale prosesser som felles oppmerksomhet, felles delaktighet og felles intensjoner hvor alt foregår i et følelsesmessig innhold (Stern, 2003). Sterns bok retter seg riktig nok mot spedbarn, men det kan trekkes paralleller mellom Sterns tre mentale prosesser og intervjupersonenes opplevelse om de uformelle samtalene. Et eksempel kan være en uformell samtale mellom lærer og elever på uteskole. Her kan en felles mental prosess av intersubjektiviteten oppstå gjennom sosiale prosesser mellom lærer og elev. Hvis vi tar utgangspunkt i Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv på samtaler hvor synet på virkeligheten konstrueres i menneskelige hverdagslige samspill i en bestemt sammenheng gjennom de sosiale prosessene og de sosiale prosesser skjer i ytre felles aktivitet (Øhman, 2016). Noe som kan illustreres i Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Dermed kan det påstås i likhet med funnene at de sosiale prosessene gjennom ytre felles

aktivitet kan være en av nøkkelordene for et trygt og godt relasjonsarbeid mellom lærer og elev.

Elevenes mulighet til å medvirke i egen klasse kan øke elevenes trivsel, tilhørighet og helse (Olsen & Holmberg, 2019, s. 93). Disse elementene bidrar til å oppfylle behovet for selvbestemmelse og opplæringsloven viser til at læreren er pliktig til å legge til rette til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2019, § 9A-2). Skolen til Johan har alltid en sosial aktivitet i løpet av skolehverdagen for å bygge relasjoner i klasserommet og ikke kun i friminuttene. Han forteller at det er viktig for klassemiljøet at elevene har gode relasjoner dem imellom og at det bidrar til et godt samspill mellom elevene. Hvis Johan mestrer utviklingen av et autonomistøttende læringsmiljø kan det komme alle elevene til gode gjennom medvirkning, medbestemmelse og en forutsigbar skolehverdag. Å tilrettelegge for en sosial aktivitet i klassen vil på den ene siden bidra til at læreren kan observere og følge med på elevenes samspill dem imellom. På den andre siden er læreren tett på og kan forebygge, være i forkant og veilede elevenes samspill. Dette kan være et steg i riktig retning for at elevene skal kunne utvikle egen relasjonskompetanse i møte med andre (Aubert & Bakke, 2019). I tidsperioden hvor de sosiale aktivitetene praktiseres kan være en åpning for å føre uformelle samtaler med elevene. Disse små uformelle samtalene har en verdi for relasjonskvaliteten både i lærer- elev relasjonen, men også i relasjonen mellom elev og elev. Det som gjør hverdagsresponsivitet så viktig i profesjonell utøvelse er at den på tross av sin størrelse har eksistensielle dimensjoner (Skatvedt, 2020). Riktignok beskriver Skatvedt profesjonell utøvelse knyttet opp til omsorgsaspektet relatert til rus og psykisk helsefelt, mens jeg har her relatert uformell og hverdagslig samhandling knyttet opp mot relasjonsarbeid i skolesektoren.

Sosial responsivitet i møte mellom profesjonsutøvere og elever kan gi en opplevelse av tilhørighet i klassefelleskapet, det kan gi eleven bekreftelse om at eleven er av betydning for andre og det kan bidra til et godt psykososialt miljø. Sosial responsivitet kan ses i sammenheng med spillet mellom mennesker hvor deltakerne responderer på hverandre som subjekter. Det kan være måter å være sosial på, måter å være sammen på eller måter å gjøre samhandling på (Skatvedt, 2020, s. 60-78). Funnene viser at for at elevene skal kunne øve seg på å sette seg inn i hva andre elever tenker, føler og erfarer praktiserer læreren ofte samarbeidsoppgaver. Samarbeidsoppgavene kan relateres til måter å gjøre samhandling på og kan bidra til sosial, emosjonell, kognitiv utvikling og læring hos elevene. Vi kan oppsummere med å erverve at intervjupersonene i denne studien er opptatt av det sosiale aspektet i samspill

med andre både i en lærer- elev relasjon, men også i en elev- elev relasjon. Ingrid har erfart at hvis det sosiale i klassen ikke fungerer kan det faglige legges dødt fordi elevene ikke får med seg det faglige som skjer i klassen. Det viser seg at de sosiale kreftene spiller en svært viktig rolle i dagens samfunn. Så viktig at funnene viser at elevene heller velger å ta dårlige valg fordi *vennskap trumfer alt*. Det er viktig for elevenes psykososiale miljø at elevene har en eller flere gode relasjoner med andre elever (Eriksen & Lyng, 2018), men hvis noen relasjoner med andre elever fører til at eleven tar dårlige valg for seg selv kan det være lurt at profesjonsutøveren tar tak i situasjonen. Selv om enigheten om at lærer-elev relasjonen er av stor betydning settes det sjeldent inn tiltak som har til hensikt å forbedre relasjonskvaliteten mellom lærer og elevene (Helstad & Øiestad, 2017). Derfor må lærerne bruke skjønn for å gjøre det beste ut av situasjonen med de ressursene som er.

### **5.2.2 Lærerenes verdisyn av elever**

Relasjonsarbeid mellom lærer og elev blir aldri ferdig, men krever arbeid og kontinuerlig oppfølging. Lærere må ta initiativ til kontakt med elevene noe som kan oppleves enklere når læreren er bevisst egen rolle og har et profesjonelt forhold til egen praksis. I kraft av yrkesrollen skal lærere ta initiativ til relasjonsbygging og det er lærerenes ansvar at kvaliteten på relasjonen er god (Helstad & Øiestad, 2017). Derfor er lærerenes syn på elevene essensielt for relasjonen dem imellom, men også elevenes psykososiale miljø som læreren er pliktig til å tilrettelegge for (Opplæringsloven, 2019). Funnene sier at profesjonsutøveren skal se eleven som helhet, genuint være interessert i eleven og respektere elevene. Læreren skal ha en holdning om at læreren og elevene er like mye hvert, men at de har ulike roller. Det handler om gjensidig respekt hvor det ikke skal være en stor autoritær skille mellom læreren og elevene. Det viser seg imidlertid å være et større autoritært skille mellom lærer og elev i klasserommet noe som kan gjøre at det er vanskeligere å bygge gode relasjoner med elevene. Såfremt her som tidligere ble uformelle samtaler nevnt som en effektiv metode for å skape en tillitsbasert relasjon mellom lærer og elev. Makt eller asymmetri i forholdet mellom lærer og elev kan være en underliggende utfordring når en forutsetning for anerkjennelse i relasjonen er gjensidighet. En asymmetrisk relasjon vil kunne gjøre gjensidigheten mellom lærer og elev nærmest umulig (Østrem, 2012). Hvis det skal være meningsfullt å snakke medvirkning og anerkjennelse av eleven som subjekt må relasjonen mellom lærer og elev bestå av gjensidighet. Det blir trukket frem at en gjensidig relasjon mellom lærer og elev er en av de viktigste rammefaktorene for motivasjonen til å utvikle undervisningspraksisen. Helstad & Øiestad skriver at lærere kan være redde for å bli avvist i prosessen ved å etablere relasjoner

med elever (Helstad & Øiestad, 2017). Kvaliteten i en lærer- elev relasjon er den voksnes ansvar som innebærer at læreren må legge til rette for å bygge solide relasjoner med elevene og tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Det er imidlertid ikke alltid det er like enkelt å erverve gode nok relasjoner mellom lærer og elev. I tråd med Helstad & Øiestads påstand ovenfor viser funnene at lærerne har utfordringer med å ha gode nok relasjoner med elevene til at elevene har nok tillitt til læreren til å formidle fra sin livsverden om hva som er vanskelig. For å oppmuntre og motivere elevene kan læreren gi elevene ros i form av verbale og nonverbale uttrykksformer (Arnesen et. al., 2014. s. 116). Marie har gledelige erfaring med å lete etter positiv atferd hos elevene forså å applaudere og rose elevens positive atferd og opplever i egen praksisutøvelse at det forsterker hennes relasjonskvalitet med elevene.

### **5.3 Hvilke prinsipper mener lærere de må følge i sin rolle for å bidra til et positivt og trygt læringsmiljø?**

For å kunne utvikle trygge og gode psykososiale klassemiljøer må lærere ha kunnskaper om hvordan skolens systemer virker og utvikles i samhandling med kunnskaper om elevenes psykiske og sosiale utvikling og hvordan disse kan støttes (Olsen & Holmberg, 2019). Lærerrollen er i stadig i endring og under utvikling. I samarbeid med kollegaer, gjennom støtte og veiledning inspireres lærere til å stadig reflektere og utvikle lærerrollen og profesjonaliteten i yrket. Lærerrollen utformes i spenningsfeltet mellom aktørene i skolen, den grunner ut i verdier som vi anser som viktige, den bygges på kunnskaper som vi har tilegnet oss og den formes gjennom relasjonelle møter i profesjonen (Helstad & Øiestad, 2017). Når lærerne ble spurt om hva som er motivasjonen for å utøve lærerpraksis var det flere av informantene som syntes at det å være en bidragsyter til elevenes mestring, vekst og progresjon er avgjørende for motivasjonen til å utvikle seg som profesjonsutøver. I tillegg til elevenes utviklingsprosesser ble variasjonen i arbeidshverdagen nevnt i samhandling med utviklingen av et profesjonelt fellesskap hvor alle utøverne har et felles kollektivt mål. Det å skape en felles kultur i kollegiet kan bidra til en praktiserende lærende organisasjon med en skoleomfattende positiv læringsstøtte. Det innebærer en felles pedagogisk praksis som fremhever hvilke handlinger som blir tillagt vekt i møte med elevene (Arnesen et. al., 2014. s. 27). For å være tildelt en rolle som lærer burde læreren ha visse grunnleggende didaktiske og pedagogiske verdier. I tillegg til at lærere må ha kunnskaper må de også ha ferdigheter til å tolke og analysere situasjoner forså å handle ut ifra sin teoribaserte kunnskap og tidligere erfaringer (Olsen & Holmberg, 2019).

### 5.3.1 Implementering av gode verdier til elevene

Det å skape en felles forståelse kan ses på som et målrettet arbeid hvor betydninger av relasjonene jevnlig diskuteres av hvilken betydning relasjonene har for enkeltindividet og hvilken betydning relasjonene har for fellesskapet (Olsen & Holmberg, 2019). Hvis det utvikles en fellesorientering i klassen som består av både faglig læring og utviklingen av et godt læringsmiljø kan det ses i sammenheng med at læring og elevenes psykososiale miljø går hånd i hånd. Funnene har gjentatte ganger trukket frem uttrykket «*Felles vi*», som kan ses i sammenheng med en fellesorientering i klassen. Eriksen & Lyng understreker at det ikke finnes en ferdig oppskrift for en fellesorientering som skaper et «gyldig vi» i klassen, men at arbeidet med å skape et godt klassemiljø avhenger av sammensetningen i klassen og lærerne (Eriksen & Lyng, 2018. s. 70). En av flere forutsetninger for å oppnå et godt fellesskap i klassen krever kontinuerlig arbeid, en felles konkret forståelse og implementering av gode verdier og holdninger til elevene. I arbeidet med å utvikle en fellesorientering, skapes det normer for samhandling under en tydelig ledelse fra lærer noe som utgjør en viktig grunnmur for det psykososiale miljøet (Olsen & Holmberg, 2019. s. 124). Ved et etablert og praktiserende «felles vi» forekommer det færre opplevelser av krenkelser, mobbing og andre negative utfordringer (Eriksen & Lyng, 2018). Det kan derfor tenkes at en fellesorientering av klassemiljøet kan bidra til et godt psykososialt miljø, noe som elevene har krav på i lys av opplæringsloven § 9a-2. En annen forutsetning for å skape et godt fellesskap er at læreren er bevisst sin profesjonalitet og opptrer som en god rollemodell for elevene noe som innebærer å begynne tidlig med å implementere gode verdier og holdninger. Funnene viser at

«Verdien bør være at det er helt greit med tilpasset undervisning fordi jeg lærer for min del og han for sin del» Johan

«Som lærer ønsker jeg å lage rom for at elevene kan prøve og feile. Jeg forventer at elevene prøver og når man prøver så feiler man, men da lærer man også» Ingrid.

Ingrid supplerer med å mene at elevene ikke kan forvente å bli behandlet likt når alle er ulike. Mentaliteten skal være at alle er forskjellige, det skal det være rom for og det er helt greit. Dette er verdier som læreren bør skape takhøyde for, samtidig som læreren løfter frem ulikheter og viser til elevene at det er positivt. Et inkluderende læringsmiljø bygges gjennom samarbeid og refleksjon mellom de ulike aktørene. Et godt læringsmiljø kjennetegnes gjennom en god klasseledelse, positive relasjoner, tydelige forventninger og innarbeidet regler i klasserommet (Bergkastet et al., 2019).

### 5.3.2 Klasseledelse

Klasseledelse blir definert som alt lærere gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevenes læring både faglig og sosialt (Olsen & Holmberg, 2019, s. 117). Hvis læreren behersker å være emosjonelt nær, klarer å organisere klassen på en god måte og gi gode instruksjoner, vil læring og engasjement utvikles i klassen (Drugli, 2019). Sett i et systemperspektiv så er det klasserommet som er det nivået som er av størst betydning for elevenes hverdagslige opplevelser og daglige erfaringer som igjen har en innvirkning på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Det betyr at lærer- elev relasjonen kan være direkte relatert til undervisning og læring, men det er flere faktorer som er av betydning for relasjonskvaliteten. Derfor er relasjonen mellom lærer og elev vevd sammen ut ifra hva som skjer i skolehverdagen mellom lærer og elev. Det kan se ut til at Drugli bemerker at klasseledelse kan ses i sammenheng med lærer- elev relasjonen. Hvis relasjonene er gode vil det foregå interaksjoner i klassen som er preget av positiv læringsstøtte, omsorg og forståelse, mens i klasser med negative relasjonskvaliteter vil klassen kunne være preget av disse relasjonene (Drugli, 2019). Utøvelse av ledelse dreier seg om å arbeide med det relasjonelle aspektet, der både elever og lærere må bidra i relasjonsarbeidet (Helstad & Øiestad, 2017). Det kommer frem av funnene at det er viktig at læreren tar lederrollen. Det å ha lederrollen handler om å ha blick for den enkelte elev og samtidig ha overblikk over klassen som fellesskap (Helstad & Øiestad, 2017, s. 79). En konsekvens av dårlig klasseledelse vil kunne være at elever vil kunne ta over denne rollen som i stor grad vil ha negativ innvirkning på klasse miljøet. I et klassefellesskap er det fundamentalt at læreren er bevisst klassens hierarki og rangordning. Ingrid påpeker viktigheten av at læreren er en god klasseleder, tar grep og setter ord på miljøet og hendelser i klassen. Klasseledelse handler om å balansere læringens innholdsdimensjon, drivkraftdimensjon og samspilldimensjon for å kunne legge til rette for læringens helhet i klasserommet. Klasseledelse har mange faktorer, men en av de er å veilede elevenes indre og ytre spill for at klassen skal fungere som helhet (Illeris, 2012). Læreren er ikke i klassen for å bli likt, så læreren må tåle å ikke være populær og tørre røske litt opp i klassen for ikke å være med på å forsterke et ekskluderende miljø. Johan syntes det kan være vanskelig å snakke om rangeringen i klassen med elevene, men at det er nødvendig og at det lønner seg i et langsiktig perspektiv fordi læreren skal være der for å skape rammer, beskytte og være konsekvens. En sentral del av klasseledelse innebærer å ha kontroll over klassen og kunne veilede klassen på en hensiktsmessig måte. Den burde først og fremst handle om bruk av proaktive strategier, men læreren må i tillegg kunne beherske reaktive strategier (Drugli, 2019, s. 35). Et slikt syn på klasseledelse kan ses i sammenheng med et strukturert perspektiv

hvor rolige læringsmiljøer og tydelige regler er fremtredende. Det kan også ses i sammenheng med et relasjonelt perspektiv hvor det er det gjensidige samspillet mellom lærer og elev som er avgjørende for utfallet (Helstad & Øiestad, 2017). Læreren trenger imidlertid ikke å kun velge et perspektiv fordi de ulike perspektivene kan kombineres med hverandre (Ogden, 2012, s. 24). Det handler om å finne en god balanse mellom push og støtte, sett i sammenheng med å balansere å være en leder og en omsorgsperson. En lærer som med positiv tilstedeværelse, viser empati, er forutsigbar og tydelig kan skape trygghet hos eleven (Bergkastet et al., 2019). Tuva syntes at hennes erfaring gjør at det enklere å stå i egne valg som profesjonsutøver og forankre sine valg i lovverket til elevenes beste. Læreren utøvelse av ledelse i klassen er rammet inn av gjeldende læreplaner og lovverk, i tillegg til den lokale skolekonteksten og klassekulturen utøverne er deltagere i.

### **5.3.3 Vurdering av praksisutøvelse**

Kursing i klasseledelse har dreid seg mye om opplæring i ulike programmer som PALS og LP-modellen (Helstad & Øiestad, 2017). Som nevnt tidligere kan en gjensidig tilbakemeldingskultur være hensiktsmessig å erverve i kollegiet. I sammenheng med klasseledelse kan det være utfordrende å se seg selv, derfor kan observasjon og tilbakemelding fra kollegaer kan være hensiktsmessig for å kunne yte en god praksisutøvelse.

«Den viktigste nøkkelen for både faglige og sosial læring er læreren. Da bør lærerne i mye større grad ha fokus på lærerens rolle og være mer åpne om det. Det skulle vært mer krav til lærerrefleksjon» (Ingrid).

Funnene viser at læreren jevnlig bør reflektere rundt egen praksis med ord og handling, gjerne i kollegiet. Kollegabasert refleksjon kan være hensiktsmessig til å avdekke uheldige handlingsmønstre og det er en arena til å drøfte hva som kan gjøres for å forbedre situasjonen, gjerne i et teoretisk perspektiv. Når lærerne diskuterer relasjoner til elevene med hverandre kan det bidra til å avdekke relasjoner som kan være negative (Drugli, 2019). Et eksempel kan være hvis læreren opplever en relasjon til en elev som negativ. Da må læreren ta en egevaluering hvor utøveren reflekterer hvordan relasjonskvaliteten er og forsøker å finne ut av samspillet mellom deltakerne og om det er behov for endring. Informantene trekker frem at vurderingen av egen praksis er av stor betydning for utøverens utviklingspotensial. Det handler blant annet om at læreren er bevisst sine synspunkter og at disse perspektivene ikke blir formet av negative hendelser. Skolen må ha et positivt elevsyn som kjennetegner de voksnes holdninger til elevene. Et positivt elevsyn bør være preget av genuin respekt,



interesse og vilje til å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2018). Hvis kollegaer tør å være åpne og konstruktive mot hverandre kan det bidra til at læreren ser sammenhenger mellom egen oppfatning, sin relasjon til eleven, egen adferd ovenfor eleven og elevens adferd ovenfor læreren (Drugli, 2019, s. 96). Som nevnt tidligere viser funnene at relasjonskvaliteten jevnlig blir vurdert gjennom verktøy som relasjonssirkelen som Johan sitt team gjennomfører seks ganger i året.

#### **5.3.4 Tilpasset undervisning**

Johan syntes at noe av det som er mest utfordrende som lærer i dag er å kunne tilpasse undervisningen til alle elever på det nivået elevene tilhører. Det viser seg at lærerne bruker mye tid til å veilede elever som har vanskeligheter med å passe inn sosialt i fellesskapet. I slike samtaler blir det ofte benyttet regulerende og grensesettende dialoger (Hundeide, 2003). Slike dialoger forekommer ofte i opplæringssituasjoner hvor profesjonsutøveren skal justere og korrigere elevens initiativ. Det kan både handle om stillasbygging eller gradert støtte, men hensikten er å veilede eleven til å handle mer reflektert og strategisk (Jensen & Ulleberg, 2019). I denne sammenheng vil det trolig være ønskelig å regulere elevens brudd på de sosiale normene forså å regulere hvilke handlinger som er godkjente eller uakseptable. Det kan være en utfordrende balansegang på den ene siden å følge opp elevers negative oppførsel og på den andre siden vise til de andre elevene at oppførselen ikke er akseptert. Etersom mesteparten av kommunikasjonen vår er ikke-verbal (Helstad & Øiestad, 2017) er det viktig å være bevisst hvilke signaler vi sender ut til elevene i slike situasjoner. Her kan en produktiv kommunikasjon benyttes hvor det verbale og det ikke-verbale budskapet skal samsvares (Helstad & Øiestad, 2017. s. 54).

En grunnstein for å kunne tilpasse undervisningen til elevene er å ha en god lærer- elev relasjon. Tidligere i denne studien har det blitt visualisert at betydningen mellom lærer- elev relasjonen er essensiell for elevens psykososiale utvikling og læring i skolen. Når relasjonen blir sett på som plattformen for elevens psykososiale utvikling (Brandtzæg et al., 2016) har læreren trolig ervervet kunnskap om hva eleven liker, hvordan eleven liker å jobbe og hva eleven trenger å jobbe med. Det kan bidra både til at det er enklere for læreren å tilpasse undervisningen til eleven, men det kan også bidra til å få frem elevens medvirkning og medbestemmelse i egen skolehverdag. Elevenes rett til å bli hørt og tatt på alvor er lovpålagt både i FNs barnekonvensjon: *Alle barn har rett til å uttrykke sine meninger fritt, og meningene deres skal bli tillagt behørig vekt i tråd med alder og modenhet* (Barnekonvensjon,

1991, § 12) og i opplæringsloven hvor det står at elevene: *skal ha medansvar og rett til medverknad* (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Funnene viser at elevenes syn på seg selv har en sammenheng av elevenes motivasjon og mestring. Hvis eleven har en god selvoppfatning kan det bidra til at eleven har mer tro på seg selv og er dermed mer rustet til å møte oppgavene som blir tildelt eleven (Arnesen et. al., 2014). En forutsetning for god selvoppfatning for eleven er at læreren finner en balansegang som er tilpasset eleven som veksler mellom at eleven må strekke seg, men også nivå tilpasse slik at eleven føler mestring. I teorien bør nivåtilpassede grupper forbedre elevenes prestasjoner og være til god nytte for både faglige sterke elever og elever som trenger litt ekstra veiledning faglig (Arnesen et. al., 2014. s. 92). Det er imidlertid ikke alltid teorien og praksisen stemmer overens (Hattie, 2012). Det ser ut til at nivåinndelte grupper kan ha blandede effekter, særlig for elevene med de svakeste faglige prestasjonene. En omfattende analyse med forskning på nivågrupperinger viser at det nesten ikke har noe effekt med nivåtilpasset grupperinger (Hattie, 2009). Analysen viser at kvaliteten på undervisningen og relasjonene mellom elev- elev er viktigere enn selve sammensetningen av gruppen. Når jeg i denne studien avgrensner slik at det er de sosiale aspektene på nivåinndelte grupper som er av interesse, kan det se ut til at en slik inndeling kan virke i negativ forstand (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009). Studien er riktignok fra videregående skole, men det kan trekkes paralleller til yngre elever. Det kan se ut til at det imidlertid ikke kun er organiseringen av undervisningen som er av betydning for elevenes utvikling. Marie er opptatt av elevenes selvoppfatning og mener at fraværet av dette fører til at eleven ikke har kapasitet til å lære. Elevens velværefølelser vil ha en innvirkning på hvordan eleven opplever det psykososiale miljøet. Det kan også forandre elevenes mentale innstillinger og utvider oppmerksomheten, noe som forsterker elevenes intuisjon, elevenes konsentrasjonsevne og utvider elevenes atferdsrepertoar (Øhman, 2016).

Videre viser funnene i denne studien at hvis læreren skal kunne mestre å tilrettelegge og tilpasse for elevene så må det benyttes variert bruk av læringsressurser, læringsarenaer og læreraktiviteter. På den ene siden må læreren må være reflekter over egen rolle og bevisst sin maktutøvelse i arbeidet med å legge til rette for inkludering. Jensen & Ulleberg definerer at makt er evnen eller veien til å nå sine mål eller ha autoritet eller myndighet over noe (Jensen & Ulleberg, 2019. s. 200). Profesjonsutøverens selvbevissthet relatert til utøvelse av makt vil være et viktig perspektiv for å analysere og forstå de relasjonene utøveren deltar i. Skolen kan befeste sin makt både i samarbeidsrutiner, medvirkning og gjennom vurderingssystemer

(Nordahl, 2007). Som profesjonsutøver er det viktig å være bevisst sin definisjonsmakt for å marginalisere det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev. På den andre siden kan det handle om å videreføre gode holdninger om tematikken til elevene ved å formidle at alle elever trenger hjelp eller ekstra forklaringer til tider. «*Det er ikke slik at alle mestrer alt alltid og alle trenger en viss grad av tilpasset undervisning*» (Ingrid). Læreren burde legge lista slik at alle trenger hjelp til tider, noe som er helt greit og at det er helt normalt. For å fremme inkludering skal læreren rette seg etter opplæringsloven og utøve praksis som legger til rette for at alle elever har et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 2019, §9A-2). Det er utallige metoder som kan føre til samme mål, men i lys av funnene blir konsekvenspedagogikken praktisert i stor grad når det er snakk om å ramme inn og sette grenser for å styrke fellesskapet. Konsekvenspedagogikk innebærer å ha en konsekvenstenkning innenfor et eksistensfilosofisk rammeverk hvor formålet er å se sammenhengen mellom faglig og sosial læring (Freyr, 2021). Det handler om å likestille alle elever, hvor det er opp til den enkelte elev å tilegne seg en atferd hvor vedkommende kan fremme sin sosiale handlingskompetanse (Bay, 2005). Ingrid mener at denne praksisen forutsetter at læreren har et verdisyn om at *alle mennesker har et potensiale og at alle valgene vi tar vil påvirke oss i hverdagen*. Konsekvenspedagogikken tilpasser ulike tilnærminger til eleven når det gjelder konsekvenser hvor frihet er sentralt i det å lære seg å velge veien til sosial læring og utvikling. Målet er å veilede elevene om egne handlingsvalg og bevisstgjøre eleven om hvilke konsekvenser handlingsvalget kan ha for seg selv og for andre, samtidig som å ta ansvar for egne handlingsvalg (Bay, 2005). Til tross for konsekvenspedagogikkens eksistensfilosofiske forankring, kan den bli forveksles med atferdspedagogikk (Freyr, 2021). Atferdspedagogikk hevdes å kunne løses med å forebygge gjennom belønningssystemer som forsterker ønsket atferd ut ifra positive og negative forsterkere, hvor positive forsterkere blir en konsekvens som øker sannsynligheten for at ønsket atferd gjentas (Ogden, 1987, s. 167). Konsekvensbegrepet relateres her til ulike former for ytre stimuli for å fremme atferdsregulering (Ogden, 1987, s. 196). Bay mener imidlertid at arbeidsmetoden står i kontrast til konsekvenspedagogikken når begrepet konsekvens i andre pedagogiske sammenhenger kan ha ulike betydninger (Bay, 2005, s. 171).

### **5.3.5 Læreren bør være i forkant og forebygge**

Eriksen & Lyng peker på at det finnes blinde flekker i arbeidet med å tilrettelegge for inkludering, relasjoner og klassemiljø (Eriksen & Lyng, 2018, s. 55-71). Selv om skolen har ulike sosiale aktiviteter som skal virke miljøbyggende og bidra til fellesskapsfølelse er det

ingen garantier for at dette er tilfellet i praksis. Sosiale aktiviteter har visse rammer som i utgangspunktet skal fremme relasjonskvaliteten blant elevene, men i verste fall kan det fungere som arenaer hvor relasjonskvaliteten mellom elevene fremmer utenforskap, krenkelser og ekskludering av fellesskapet.

Lærerne må være aktivt involvert i å følge opp og tilrettelegge for det at det sosiale samspillet mellom elevene var inkluderende og virket positivt for alle (Eriksen & Lyng, 2018). Hvis profesjonsutøverne opererer med en systematisk tilnærming i arbeidet med å bygge et inkluderende miljø og samtidig følger opp elevenes samspillsdynamikker, kan det gi et bedre potensialet til den sosiale hverdagslige samhandlingen (Skatvedt, 2020). Selv om det er viktig å være i forkant i sosiale aktiviteter for å legge til rette for et godt psykososialt miljø, ser jeg det som fundamentet for relasjonskvaliteten at profesjonsutøverne har en bevisst tilnærming, også i det hverdagslige samspillet. Informantene mener det handler om det store bildet og sier *at det er skoletimene som skal tilpasse seg elevene, ikke elevene som skal tilpasse seg timen*. Derfor vektlegger informantene at læreren skal være i forkant, forebygge og ha alternativer klare. Som nevnt tidligere har jeg stadfestet at lærerrollen har en essensiell rolle for elevenes sosiale og faglige utvikling. Også her viser det seg at læreren har en viktig rolle i sammenheng med relasjon for å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisning for elevenes beste. Læreren burde utøve en praksis som bygger på positiv forsterking, motivering, oppmuntring, ros og respekt i samspill med reelle forventninger og krav (Arnesen et. al., 2014). I tillegg til lærerrollen blir klasserommets fysiske forhold nevnt for å skape trivsel i klassen. Tuva er opptatt av at klasserommet skal være et hyggelig sted å være. Klasserommet skal være ryddig, pent og hun pynter gjerne med gardiner og ting på veggene. Hun tilføyer videre at det er en balansegang hvor det ikke skal være for mye slik at det blir rotete. Det skal heller ikke være forstyrrende elementer, men romslig innredet slik at elevene skal ha god plass rundt seg.

### **5.3.6 Tilpasset opplæring handler om å være i forkant**

I følge informantene handler tilpasset opplæring om *å lage rom, skape gode verdier hos eleven og tilrettelegge for elevens mestring*. Hva elevene mottar av tilpasninger omhandler lærerrollen hvor læreren må være *bevisst egne valg, være i forkant og være reflektert*. Informantene har erfaringer med at forebygging gir kontinuerlige positive konsekvenser for elevene noe som fører til at elevene trives og er glade. *Det gir trygge elever som tørr å være seg selv og dermed blir elevene mer mottakelige for læring*. Læreren må legge opp til undervisning med god kvalitet slik at elevene opplever et støttende stillas med meningsfulle

relasjoner med medelever (Postholm et al., 2019). Det å være i forkant kan bety å lage gode avtaler som gjør at elevene vet hva de har å forholde seg til hvis ting ikke helt går som planlagt. Som nevnt tidligere kan det å være i forkant handle om foreldresamarbeid eller å ha et tverrfaglig samarbeid med andre instanser. Det å være i forkant kan handle om lærerens bevissthet om planleggingen hvor undervisningstimene er gjennomtenkte og godt planlagt. Det kan være hvordan læreren organiserer lekegrupper eller arrangerer aktiviteter (Olsen & Haug, 2020). Et eksempel fra funnene er at hvis noen elever gruer seg til friminutt, kan et tiltak være å gjøre eleven bevisst på at det er en voksen der ute som organiserer, lager rammer og styrer en felles lek. Et slikt tiltak vil kvalitetsikre at alle elever har et aktivitetstilbud hvor alle kan ha noen å være med. Det kan trekkes paralleller til at det å være i forkant kan handle mye om kommunikasjon i samspill. Intersubjektiviteten i tråd med en god relasjon mellom lærer og elev vil kunne forenkle hendelser i en her-og-nå situasjon (Jensen & Ulleberg, 2019). Det å være i forkant kan på den andre siden handle om å forberede elevene på hendelser ved å fremme elevenes sosiale kompetanse. Et eksempel fra funnene kan være å snakke med elevene om følelser. Det kan være å bevisstgjøre elevene om egne og andres følelsesreguleringer som følge av psykososiale undervisningsprogrammer som skal bidra til å identifisere og snakke om følelser. Programmene kan bidra til at elevene kan forestille seg å se seg selv i et metaperspektiv noe som kan gjøre at elevene agerer annerledes enn tidligere med større formodning om å ta gode gjennomtenkte valg og dermed kan elevene ha større forutsetninger for å mestre dagliglivets utfordringer og problemer på en annen måte (Jensen & Ulleberg, 2019. s. 153). Som nevnt tidligere trenger det nødvendigvis ikke være ulike undervisningsprogrammer som skal være kilden til å erverve elevene med kunnskap omhandler tematikken, men jevnlig samtaler med enkeltelever og samtaler i fellesskap blir ifølge intervjupersonene praktisert. Ingrid sier at det alltid er en grunn for elevenes atferd og at det handler om å finne kjernen på hvorfor elevene reagerer og agerer på en slik måte. Hun tilføyer at hun tar tak i hendelser som oppstår så fort det lar seg gjøre og at hun ofte speiler elevene med å spørre: «Synes du det er greit at hen gjør sånn mot deg?» Å speile elevene kan bidra til å visualisere oppdragelsens relasjonelle læring hvor det på den ene siden handler om å gi elevene opplevelser av hvilke verdier som anses som viktige for så at elevene skal kunne erverve disse verdiene. På den andre siden kan speiling bidra til å gi elevene en relasjonell forståelse. Det vil si at elevene har evnen til å sette seg inn i andres perspektiv, til å se hvordan elevens egne atferd vil kunne påvirke den andre, og hvordan andres atferd påvirker den egne atferden (Øhman, 2016).

## 6. Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven har vært; *Hvordan opplever grunnskolelærere arbeidet med relasjoner og klasseledelse for å skape et godt psykososialt miljø for elevene?* Denne studien har rettet seg mot lærere på barneskolen og det har blitt samlet inn empiri til studien ved hjelp av kvalitative intervjuer. Funnene har blitt presentert og materialet har blitt drøftet i tidligere kapitler. Undersøkelsen har ved hjelp av en tematisk analyse kommet frem til aktuelle temaer som har vært grunnlaget til tre forskningsspørsmål som har bidratt til å svare på problemstillingen i denne studien. Oppsummert viser denne studien at lærerne har tydelige intensjoner om å legge til rette for et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Lærerne er alle bevisst hvilken betydning et trygt og godt psykososialt miljø har for elevene. Det handler om inkludering, fellesskap, trivsel, trygghet, respekt og tillitt. Det psykososiale miljøet omhandler *hele deg fra topp til tå, innvendig og utvendig*. Undersøkelsen viser at lærerne ikke kun er opptatt av å formidle faglig kunnskaper til elevene, men lærerne er opptatt av å formidle gode verdier og holdninger for å danne elevene til gode medborgere og medmennesker med gode samarbeidsevner.

Denne studien viser at lærerne møter på sentrale utfordringer i skolesystemet når det gjelder elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Lærerne opplever at det oppstår begrensninger for arbeidsmengden på grunn av lærernes rammefaktorer som tid og ressurser. Det finnes ulike programmer for å fremme det psykososiale miljøet på skolen, men disse hjelpemidlene blir benyttet i ulik grad fordi lærerne opplever dem som tunge og vanskelig å følge. Programmene blir som oftest benyttet som supplement til ordinært arbeid med tematikken. I tillegg til programmer kommer det frem at et tillitsbasert foreldresamarbeid og en gjensidig kollektiv tilbakemeldingskultur er av stor betydning for elevens psykososiale miljø. Dette vil kunne skape et felles fokus og et felles mål for både profesjonsutøverne og foreldrene som i større grad vil kunne bidra til å fremme elevenes psykososiale miljø fordi et slikt samarbeid fører til lik praksis som skaper forutsigbarhet for elevene. Det kommer frem i denne undersøkelsen at ledelsen heller prioriterer og etterspør det faglige fordi det er målbart i kontrast til det psykososiale som ikke kan vurderes i lik grad.

Oppsummert viser mine funn at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for elevens opplevelse av et trygt og godt psykososialt miljø på skolen. I den pedagogiske relasjonskompetansen mellom lærer og elev vektlegger lærerne å vise interesse for eleven og elevens livsverden. Det forutsetter at profesjonsutøveren viser tillitt og anerkjennelse gjennom

et samspill mellom partene, men det bidrar til å skape en større forutsetning for et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Relasjonskvaliteten skal fungere slik at relasjonen bidrar positivt til elevens læring gjennom kommunikasjon og samspill. For å bygge en gjensidig relasjonskvalitet viser lærerne at de bryr seg om elevene og lærerne viser interesse for elevene, gjerne gjennom samhandling og kommunikasjon. Små uformelle samtaler mellom lærer og elev er ansett som svært viktig for å kunne skape en felles forståelse, felles oppmerksomhet, felles delaktighet og felles intensjoner. De sosiale prosessene gjennom ytre felles aktivitet ser ut til å være en viktig bidragsyter for at læreren skal bli inkludert av elevene og for at læreren skal ha gode forutsetninger for å legge til rette for et godt psykososialt miljø. Det er ikke kun relasjonskvaliteten mellom lærer og elev som alene er avgjørende for elevenes trivsel, men også relasjonskvaliteten mellom elev og elev. Empirien slår fast at relasjonskvaliteten mellom læreren og eleven er den voksnes ansvar i tillegg til at profesjonsutøveren bør legge til rette for å fremme relasjonene mellom elevene.

Denne studien viser at lærernes utøvelse av sin praksis har en innvirkning på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet og derfor mener lærerne at det er noen prinsipper som må følges i lys av lærerrollen. Læreren skal være bevisst sin profesjonalitet og opptre som en god rollemodell for elevene. Tydelig klasseledelse, tilpasset opplæring og vurdering av egen lærerpraksis blir alle sett på som betydningsfulle arenaer for å fremme elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Derfor bør læreren ha gode grunnleggende didaktiske og pedagogiske verdier i sin profesjonsutøvelse i tillegg til å implementere disse gode verdiene og holdningene videre til elevene.

I lys av tidligere forskning bidrar denne studien til å rette søkelys mot viktigheten av profesjonsutøvernes rolle for å legge til rette for at elevene skal oppleve et trygt og godt psykososialt miljø på skolen. Jeg håper denne studien kan inspirere profesjonsutøvere til å sette elevenes psykososiale miljø på agendaen og prioritere dette arbeidet i hverdagen. For å utarbeide et større bilde av hvordan grunnskolelærere opplever arbeidet med relasjoner og klasseledelse for å skape et godt psykososialt miljø for elevene kunne det vært fordelaktig å kombinere denne studien med observasjon som metode. Det hadde vært interessant å undersøke om lærernes opplevelser stemmer overens med observatørens perspektiver av virkeligheten. Funnene i denne studien viste at digitale arenaer hadde en indirekte påvirkning for elevenes psykososiale miljø. Dette er ikke en faktor jeg har vektlagt i denne studien, men jeg opplever det som et spennende funn som jeg er interessert i å undersøke videre.

## 7. Litteraturliste

Agee, J. (2009, Juli 09). Developing qualitative research question: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, pp. 431-447.

Alzayegh, H. S. (2020). *Klasseledelse og relasjonsarbeid: lærerperspektiv på klasseledelse*. [Mastergradsavhandling, MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn]. Mfopen.mf.no. <https://hdl.handle.net/11250/2675624>

Arnesen, A. Hansen, W. M, Ogden, T. & Sørli, M. A. 2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Universitetsforlaget.

Aubert, A.M & Bakke, I. M (2019) *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. (2 utg.). Gyldendal.

Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/18). NOVA, OsloMet.

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19). NOVA, OsloMet.

Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA rapport 8 21). NOVA, OsloMet.

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). *8 temaer for godt samspill*. Bufetat. [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/8\\_tema\\_Bokmal\\_korr\\_2018.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/8_tema_Bokmal_korr_2018.pdf)

Bay, J. (2005). *Konsekvenspædagogik: En pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. Borgen.

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø -inkludering faglig og sosialt*. Gyldendal.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Harvard University Press.



Cameron, J., Banko, K.M. & Pierce, D.W. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, 24, 1-44.

<https://doi.org/10.1007/BF03392017>

Drugli, M. B. (2019) *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.

Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B. (2013). *Klasseledelse for elevenes læring*. Akademika forlag.

Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøet*. Fagbokforlaget.

Eikrem, S. K. E. (2010). *Betydningen av støttende lærer-elevrelasjoner for elevens læring: med nærmere fokus på emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte*.

[Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger] Brage.unit.no.

<http://hdl.handle.net/11250/185609>

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport 6/17. NOVA.

FN-Sambandet (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. [https://doi-](https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1037/a0014695)

[org.ezproxy.inn.no/10.1037/a0014695](https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1037/a0014695)

Frøyland, L (2017). *Systemisk samtale: Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Fagbokforlaget.

- Freyr, T (2021). Om konsekvenspedagogikkens eksistensfilosofiske grunnlag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2021 (Volum 7), 335-346.  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3010/5700>
- Green, R. W. (2011). *Utenfor -elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for Teachers*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. Routledge.
- Haugen, L. E. (2020). *Teachers skillfull coping with disruptive behavior in norwegian and american classrooms - Betydningen av positive lærer-elev-relasjoner*.  
[Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo] Duo.uio.no. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83531>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40 (2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Hølland, A. R. N. (2018). *Hvordan kan en lærer redusere og forebygge problematferd gjennom klasseledelse?* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage.unit.no. <http://hdl.handle.net/11250/2561008>
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen akademisk.
- Håkonsen, K. M. (1998). *Psykologi: en innføring*. Universitetsforlaget.
- ICDP Norge. (u.å.). *Hva er ICDP?* Hentet 25. Juli 2023 fra <https://www.icdp.no/hva-er-icdp/>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme- et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.

- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2 utg.). Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2022). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3 utg.). Fagbokforlaget.
- Knutsen, K. S. & Ellevseth, H. (2020) *Psykososialt arbeid i barnehage og skole*. [Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet] Brage.inn.no.  
<https://hdl.handle.net/11250/2723500>
- Kristiansen, A. (2017). Hva kan spenningsforholdet mellom makt og tillit bety for utfordringen med å skape en felles oppdrags- og kvalitetsforståelse i barnehage og skole? Makt og tillitt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/makt-og-tillit/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S (2021). *Vitenskapsteori -tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2.utg.). Novus Forlag.
- Løvgren, M., & Svagård, V. (2019). Ungdata junior 2017-2018. Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år. NOVA Rapport /19. NOVA.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/1327/Ungdata-junior-2018-NOVA-Rapport-7-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forlag.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (volum 94), 231-243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>

- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J. B. (2009) *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17). NIFU STEP. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279756/NIFUrapport2009-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv: innføring i sosiologiske tenkemåter*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. (1 utg.). Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartement.
- Octaviany, H. (2020) *Hvordan jobber lærere med å skape et godt psykososialt miljø med vekt på relasjonen?* [Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet] Brage.inn.no. <https://hdl.handle.net/11250/2683465>
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal akademiske.
- Olsen, H. M. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Olsen, H. M. & Holmberg, J. B. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (2019). Lov om grunnskole og den videregående opplæringa. (LOV-2019-06-21-60). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2019-06-21-60>
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe & Krumsvik. (2019). *Lærer i skolen 1-7. Lærerarbeid og læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk.

- Postholm, M. B & Jacobsen, D. J. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffmann, K. & Marvin, B. (2015) *Trygghetssirkelen - en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Akademisk
- Ringereide, R. A., Stai, S. (2021, 4. mars). Utviklingspsykologi og transaksjonsmodellen. NDLA. <https://ndla.no/article/28043>
- Roland, E. (2007). *Klasseledelse, klassemiljø og elevinnflytelse: en kvantitativ og representativ studie blant norske elever i 9. og 10. klasse*. [Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora.uib.no. <https://hdl.handle.net/1956/2439>
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday Currency.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Skatvedt, A. (2020). *Bedringens sosiologi: Om potensialet i hverdagslig samhandling*. Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal akademiske
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2003) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.) Gyldendal
- Torp, I. L. Ø. (2019). *"HIGH FIVE!" -Den viktige relasjonen: En kvalitativ studie av relasjonsbygging mellom elev og lærer*. [Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet] Brage.inn.no. <http://hdl.handle.net/11250/2629998>
- Trygglæring. (2023). Om oss. Hentet 13.07.2023. Hentet fra <https://trygglaring.no/om-oss/>
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.

Voksne for barn. (2023). Om oss. Hentet 13.07.2023. Hentet fra <https://vfb.no/forsiden/om-oss/>

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2838561/Mobbing%20og%20arbeidsro%20i%20skolen%202020%20Rapport%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Øhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn. Mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.

Østby, G.S. (2016). *Den inkluderende skolen. Om lærerens intensjoner og forutsetninger for å utvikle et psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*.

[Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet] Brage.inn.no.

<http://hdl.handle.net/11250/2426686>

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

## Vedlegg 1: NSD vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

480732

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

06.03.2023

**Tittel**

Hvordan arbeider profesjonsutøverne i skolen for å skape og opprettholde barns psykososiale miljø?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Elisabeth Suzen

**Student**

Ulrikke Bjørndalen

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 31.12.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

**TAUSHETSPLIKT**

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Skriftlig samtykke

### Skriftlig samtykke

#### «Hvordan arbeider profesjonsutøverne med det psykososiale miljøet på skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan profesjonsutøverne arbeider med det psykososiale miljøet på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med masteroppgaven er å se nærmere på profesjonsutøvernes arbeidsmetoder for å få innsikt i hva som er av betydning for det psykososiale miljøet i skolen. Oppgaven vil belyse i hvilken grad det psykososiale miljøet arbeides med og hvilke ulike arbeidsmetoder som benyttes for å opprettholde et godt psykososialt miljø i skolen.

Høgskolen i Innlandet (Norge), Institutt for pedagogikk Lillehammer er ansvarlig for prosjektet. Data og informasjon knyttet til masteroppgaven vil hentes inn via gruppeintervju. Dette innebærer at vi vil gjennomføre et intervju med deg og andre i gruppen. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Vi tar opptak av intervjuet og tar notater undervegs.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. 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. Det er prosjektets student som skal samle inn, bearbeide, og lagre data, og vil transkribere intervju og spørreskjema.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vi vil lagre datamaterialet på forskningsserver med låst tilgang. Du vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig for andre å gjenkjenne deg i publikasjonen. Du har rett til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning, dataportabilitet og rett til å klage til Datatilsynet.

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 31. desember 2024. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til videre forskningsarbeid. Datamaterialet vil bli lagret på



en lukket datamappe ved Høgskolen i Innlandet. Det er kun studenten som vil ha tilgang til de anonymiserte data.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Innlandet v/ førsteamanuensis Elisabeth Suzen,

telefon: 61288118, e-post [elisabeth.suzen@inn.no](mailto:elisabeth.suzen@inn.no). Vårt personvernombud:

personvernombudet@inn.no

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan arbeider profesjonsutøvere med det psykososiale miljøet på skolen?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### 1. Om profesjonsutøveren

- a. Hva er det som er mest motiverende for deg å være lærer?
- i. Hva er det du mestrer i din profesjonsutøvelse i dag?
- ii. Hva er det mest utfordrende for deg som lærer i dag?
- b. Hva blir mest prioritert i ditt yrke som lærer?

### 2. Psykososialt miljø

- a. Hva legger du i begrepet psykososialt miljø?
- b. Hva tenker du på når du hører et begrep som inkludering?
- c. Hva tenker du kjennetegner et godt psykososialt miljø?
- d. Hva tenker du et godt psykososialt miljø kan bety for eleven?
- e. Hvordan kan du bidra til å skape et godt psykososialt miljø for elevene?
- f. Hvordan opplever du din egen kunnskap og kompetanse i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved din skole?
- g. Har skolen utarbeidet felles planer for arbeidet med det psykososiale miljøet? Hvilke?
- h. Hvordan tilpasser og tilrettelegger du opplæringen slik at alle får utbytte av undervisningen?
- i. Hvordan legger du til rette for å sikre et godt fellesskap i klassen?
- j. Kan du gi noen eksempler på sosiale aktiviteter som styrker fellesskapet? Fortell.
- k. Kan du gi noen eksempler på sosiale aktiviteter som dere gjør i klassen som IKKE styrker fellesskapet? Fortell.
- l. Hvilke tiltak har skolen innført for å sikre et godt psykososialt miljø for elevene?
- i. Hvilke tiltak har du gjort i klassen for sikre et godt psykososialt miljø for elevene?
- m. Hvordan kan du bidra til at elevene opplever mestring i? Gi eksempler.
- n. Hvilke individorienterte arbeidsmåter bruker du for å bedre det psykososiale miljøet på skolen?
- o. Hvilke gruppeorienterte arbeidsmåter bruker du for å bedre det psykososiale miljøet på skolen?

### 3. Relasjoner lærer - elev

- a. Hva legger du i begrepet relasjonsarbeid?
- b. Hvordan jobber du for å sikre et godt relasjonsarbeid med elevene?
- c. Hvordan søker du kontakt med elevene?

- d. Hvilket kontinuerlig arbeid gjør du for å opprettholde gode relasjoner med elevene?
- e. Hvilke metoder benytter du i relasjonsarbeidet med lærer – elev? Gi eksempler.

#### **4. Profesjonalitet og klassemiljø**

- a. Kan du fortelle om hvilke grunnleggende pedagogiske verdier og holdninger du mener er viktige i din profesjonsutøvelse som lærer?
- b. Hvordan kan du bidra med å skape et trygt miljø i klassen? Eksempler?
- c. Hvordan vil du beskrive egen klasseledelse?
- d. Hvordan reagerer du hvis elevene viser motstand i form av for eksempel liten arbeidsinnsats eller som ikke vil tilpasse seg timen?
  - i. Hva gjør du?
  - ii. Har du noen strategier som fungerer? Eksempler?
  - iii. Har du strategier som ikke fungerer? Eksempler?
- e. Hvordan håndterer du uønskede situasjoner i klassen? Eksempler?

5. I opplæringsloven står det skrevet at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette skal arbeides med systematisk og kontinuerlig for å fremme et godt psykososialt miljø.

- a. Hvilken forståelse har du av å fremme helse, trivsel og læring?
- b. Hvilke erfaringer har du av at manglende forebygging kan få konsekvenser for elevene?
  - i. For enkelteleven? Eksempler?
  - ii. For gruppen? Eksempler?
- c. Hvilke erfaringer har du av at kontinuerlig forebygging kan få positive konsekvenser for elevene?
  - i. For enkelteleven? Eksempler?
  - ii. For gruppen? Eksempler?
- d. Hvilke erfaringer har du for å imøtekomme kravet om systematisk og kontinuerlig arbeid?
- e. Hvilke forutsetninger skal til for å arbeide kontinuerlig og systematisk?

#### **6. Er det noe du ønsker å tilføye relatert til temaet?**