

# **MASTEROPPGAVE**

## **Master i Yrkespedagogikk**

**Mai 2023**

### **RELASJONSKOMPETANSE I VIDEREGÅENDE SKOLE**

En kvalitativ studie om læreres praksis knyttet opp mot relasjonskompetanse.

### **RELATIONAL COMPETENCE IN UPPER SECONDARY SCHOOL**

A qualitative study of teachers' practice related to relational competence.

Truls Takvam

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## Forord

Når jeg skriver dette ser jeg lyset i enden av den lange tunnelen som dette masterstudiet har vært. Det har vært en spennende, slitsom og fin reise gjennom disse fire årene på OsloMet.

Verden står ikke stille selv om en tar høyere utdanning, noe jeg har fått førstehåndserfaring med gjennom dette studiet. Jeg har fått to barn, byttet jobb, vært gjennom en pandemi og fått en del flere grå hår på hodet. Mye av dette har bidratt til at fokuset, naturlig nok til tider har vært flyttet bort fra arbeidet med masteroppgaven og over på det livet byr på. Digitale samlinger med flere små barn i heimen har vært en fin erfaring å ta med seg videre og pendling fra Bergen til Lillestrøm ser jeg på som både egentid, men også helt uunnværlig for å få gjennomført masterstudiet.

Arbeidet i veiledningsgruppen har vært en arena for mye bra diskusjoner, både faglig og de mer personlige. Det har vært en trygghet og veldig god støtte gjennom arbeidet med oppgaven og vi har hatt en fin dynamikk innad i gruppen der alle har spilt hverandre gode.

Jeg vil også gi en stor takk til veileder, Jan Stålhane, for sin positivitet, faglige tyngde og en væremåte som gjør at jeg har følt det overkommelig å komme seg gjennom arbeidet med oppgaven. Heldigvis fant jeg den smale sti Jan og unngikk fortapelsen.

Alle intervjudeltakerne som har gitt av sin tid til å delta i oppgaven setter jeg stor pris på og det hadde vært umulig å gjennomføre oppgaven uten dem.

Helt til sist må jeg takke de som har heiet meg frem fra starten av masterstudiet og gjort det praktisk mulig å faktisk kunne reise fra hus og heim, selve ankeret i familien, min samboer, i tillegg til min svigermor med utallige timer barnepass og hundelufting.

Bergen, 15.05.2023

Truls Takvam

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan kontaktlæreren bruker sin relasjonskompetanse i møte med nye elever på yrkesfag.

Som en del av det økte fokuset de siste årene på den positive betydningen av en god lærer-elev relasjon og hva dette kan ha å si for en god undervisningssituasjon (Drugli, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Spurkeland et al., 2016), så har jeg en opplevelse av at vi som lærere må ta dette til oss og det må innarbeides til å bli en mer naturlig del av fokuset i lærerhverdagen. Dette økte fokuset kan vi se gjenspeiles i skolelovverket og skolereformer som blir laget, noe som har ført til at det har blitt obligatorisk å gjennomføre elevsamtaler og fagsamtaler i den videregående skole (Opplæringslova, 1998). I tillegg viser forskning at relasjonen mellom lærer og elev, er en av de mest sentrale faktorene som påvirker elevenes læringsmiljø (Luckner & Pianta, 2011), som er med å underbygge grunnen til at dette er et viktig satsningsområde innenfor den videregående skole. Jeg ønsket derfor å intervju fire kontaktlærere på forskjellige videregående skoler, for å høre hvordan de praktiserer sin egen relasjonskompetanse og hva de anser som viktig innenfor dette arbeidet. Disse intervjuene har dannet grunnlaget for denne masteroppgaven.

Målet mitt i denne oppgaven var å få innblikk i hva det er som vektlegges for å bygge de gode relasjonene til elevene, hvordan det legges til rette fra skoleeiere til å gjøre dette og for å utvide mitt personlige arsenal av konkrete relasjonsbyggende aktiviteter og tiltak som kan gjøres. Alle data og funn er metodisk innsamlet ved bruk av intervjuguide som ble sendt ut i forkant av intervjuene og individuelle semistrukturerte intervjuer. Funnene jeg har gjort i intervjuene har gitt meg en økt forståelse av kompleksiteten i det å bygge relasjoner og at det er en rekke av temaene innenfor relasjonsbygging som sammenfaller med hverandre. Funnen mine gir ikke ett fasitsvar på hva det er som er som må gjøres for å bygge de gode relasjonene, men peker på flere faktorer som er med å bidra til å legge det gode grunnlaget. I det teoretiske rammeverket og de sentrale perspektivene jeg har lagt til grunn for min forskning, er det stor tyngde i det som handler om det sosiokulturelle og det som handler om tilknytning, i tillegg til viktigheten av individualisering og tilrettelegging.

## Abstract

This master's thesis is about how the homeroom teacher uses their relationship competence when meeting new students in vocational education.

As part of the increased focus in recent years on the positive impact of a good teacher-student relationship and how this can create a good learning situation (Drugli, 2012), I have a sense that as teachers, we need to embrace this and make it a more natural part of our daily focus. This increased focus can be seen reflected in school legislation and reforms that are being created, which has led to the requirement for mandatory student and subject meetings in high school (Opplæringslova, 1998). In addition, research shows that the relationship between the teacher and the student is one of the most critical factors affecting students' learning environment (Luckner & Pianta, 2011), which supports the reason why this is an important area of focus within high school. Therefore, I wanted to interview four homeroom teachers from different high schools to hear how they practice their own relationship competence and what they consider important in this work. These interviews formed the basis for this master's thesis.

The goal of my thesis was to gain insight into what is emphasized in building good relationships with students, how school owners facilitate this, and to expand my personal arsenal of concrete relationship-building activities and measures that can be taken. All data and findings were systematically collected using an interview guide that was sent out prior to individual semi-structured interviews. The findings from the interviews have given me an increased understanding of the complexity of building relationships, and that there are a number of themes within relationship building that overlap with each other. My findings do not provide one definitive answer to what needs to be done to build good relationships, but rather point to several factors that contribute to laying a good foundation. In the theoretical framework and central perspectives that I have based my research on, there is great emphasis on the socio-cultural and attachment aspects, as well as the importance of individualization and adaptation.

## Bilder og figurer

Fig 1: Visjon og verdier for Vestland fylkeskommune.

Fig 2: Radarhjulet hentet fra Spurkelands bok «*Relasjonskompetanse*» 2020, s.18

Fig 3: Trygghets sirkelen av Cooper m. flere, 2000.

Fig 4: Ordsky av ord relatert til trygghet

Fig 5: Ordsky av ord relatert til tillit

Fig 6: Ordsky av ord relatert til tilhørighet

Fig 7: Ordsky av ord relatert til motivasjon

Fig 8: Ordsky av ord relatert til mestring

Fig 9: Ordsky av ord relatert til anerkjennelse

## Vedlegg

Vedlegg 1: NSD godkjenning

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Forespørsel skoler

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

## Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema .....	1
1.2	Avgrensing.....	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Utdyping av problemstilling.....	4
1.5	Begrepsavklaring .....	4
1.6	Oppgavens oppbygging .....	5
2.	Styringsdokumenter .....	7
2.1	Stortingsmelding. 21.....	7
2.2	NOU fremtidens lærer .....	7
2.3	Opplæringsloven – tilpasset opplæring .....	8
2.4	Fylkeskommunale styringsdokumenter .....	8
3.	Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	9
3.1	Forskning på feltet .....	9
3.1.1	Publiserte artikler .....	9
3.1.2	Masteroppgaver.....	10
3.2	Sentrale teoretiske perspektiver.....	11
3.2.1	Relasjonskompetanse .....	11
3.2.2	Trygghet .....	14
3.2.3	Tillit.....	15

3.2.4	Tilhørighet.....	16
3.2.5	Motivasjon.....	17
3.2.6	Mestring .....	18
3.2.7	Anerkjennelse.....	19
4.	Forskningsdesign.....	21
4.1	Metodevalg .....	21
4.2	Prosess for innhenting av data .....	21
4.3	Kvalitative intervjuer .....	22
4.3.1	Utarbeidelse av intervjuguide.....	23
4.3.2	Valg og rekruttering av informanter.....	24
4.4	Prøveintervju .....	24
4.5	Gjennomføring av intervjuer .....	25
4.6	Transkribering .....	25
4.7	Analyse av intervjuer.....	26
4.8	Gyldighet .....	27
4.9	Pålitelighet.....	27
4.10	Etiske betraktninger .....	28
5.	Presentasjon av funn.....	30
5.1	Trygghet.....	30
5.2	Tillit .....	34
5.3	Tilhørighet .....	38

5.4	Motivasjon .....	42
5.5	Mestring.....	46
5.6	Anerkjennelse .....	51
5.7	Skolens praksis .....	56
5.8	Oppsummering og presentasjon av hovedfunn .....	58
6.	Drøfting .....	60
6.1	Trygghet.....	60
6.2	Tillit .....	61
6.3	Tilhørighet .....	63
6.4	Motivasjon .....	64
6.5	Mestring.....	66
6.6	Anerkjennelse .....	68
6.7	Skolens praksis .....	69
6.8	Drøfting på tvers av funn.....	70
7.	Avslutning og veien videre .....	72
	Litteraturliste .....	74
	Vedlegg .....	79



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

Denne oppgaven handler om relasjonskompetansen hos lærere i den videregående skole. Dette er et tema som favner bredt og opptar mange. Relasjonskompetanse er noe alle har en viss grad av, noen mer eller mindre enn andre.

Temaet relasjonskompetanse er som sagt et bredt tema og i denne oppgaven går jeg i dybden på seks utvalgte undertemaer fra det overordnede temaet relasjonskompetanse. Bakgrunn for valg av disse seks temaene er begrunnet med teorier og forskning som sier noe om hvordan disse temaene kan belyse forskjellige sider av relasjonskompetanse (Spurkeland et al., 2016). Når jeg leser om det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen, pekes det på at elevene skal kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter, slik at de kan mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. I tillegg skal kompetansen til elevene forstås som evne til refleksjon og kritisk tenkning (NOU 2015:8, 2015). Dette er store ord som rommer mye for de unge elevene våre i den videregående skolen. Mye av grunnen til at jeg har blitt så opptatt av nettopp temaet relasjonskompetanse, er at vi som lærere er i veldig gunstig posisjon for å kunne være en signifikant «andre» for elevene og gi de gode, sunne og positive forutsetninger til å møte blant annet dette nye kompetansebegrepet (Ogden, 2022). I tillegg er det mye forskning som peker på nettopp relasjonsbygging som grunnleggende for læring. Jeg har gjennom mine syv år som lærer møtt mange elever som har trengt nettopp disse gode, sunne og trygge relasjonene. Mye av bakgrunnen til dette er en av skolene jeg har jobbet på, hvor elevene søker seg inn på bakgrunn av behov og ikke karakterer. Dette er en skole hvor det er et utstrakt tilbud, sammenlignet med ordinær videregående. Det utstrakte tilbudet er i form av økt voksenteitet, mindre klasser og stort fokus på lærer-elev relasjoner som noen av tilbudene.

På bakgrunn av mine tidligere erfaringer fra det å være ungdom og elev i videregående skole, har jeg erfart hvor mye det kan ha å si for den enkelte elev, med en voksenperson som man får en god relasjon til og som kan være med å lede i riktig retning. Dette er et veldig viktig arbeid. Når vi møter elevene våre, så vil det vi gjør ha et potensiale for være svært samfunnsnyttig. Måten dette kan være samfunnsnyttig på er at elevene kan ende opp som gode samfunnsborgere, bidragsytere i samfunnet og at den enkelte elev får en meningsfylt hverdag på grunn av vår støtte.

Det har i de senere årene vært et økt fokus på hvilken betydning en god lærer-elev relasjon kan ha for å skape en god undervisningssituasjon (Drugli, 2012). Dette fokuset kan vi se gjenspeiles i både skolelovverket og i skolereformene som blir laget. Dette har blant annet ført til at det har blitt obligatorisk å gjennomføre elevsamtaler og fagsamtaler i den videregående skole (Opplæringslova, 1998). Forskning har også vist at relasjonen mellom lærer og elev, er en av de mest sentrale faktorene som påvirker elevenes læringsmiljø (Luckner & Pianta, 2011).

Min bakgrunn for å gå i gang med denne masteroppgaven er ikke av bare av en grunn, men kan kanskje beskrives som tveegget. På den ene siden av eggen er det et ønske om å tette igjen kunnskapshull hos meg selv innenfor feltet, slik at jeg kanskje blir en bedre lærer og kanskje er med på å bidra til forskning som kan brukes av andre. På den andre siden er det et ønske om å synliggjøre at dette er en av dem, om ikke *den* viktigste kompetansen en lærer bør besitte. I tillegg er det ett veldig sterkt ønske om å fremheve viktigheten av de personlige egenskapene til lærerne i videregående skole. Som faglærer og kontaktlærer i videregående skole de siste fem årene, har jeg fått en økende forståelse for betydningen av å ha god kommunikasjon og positiv relasjon til elevene. Jeg har undervist i flere fag i samme klasse og hatt de samme elevene i både praktiske og teoretiske fag. Det jeg har fått merke på kroppen er at dersom du får en god relasjon til en elev, vil mye «gå av seg selv» sammenlignet med utfordringene det er å ha en negativ relasjon til en elev (Spurkeland, 2012). Når jeg får bekreftelse fra elever at de føler seg trygge på skolen og har tillit til meg som lærer, erfarer at de er en del av klassen, er motiverte for å komme på skolen, mestrer de arbeidsoppgaven jeg har gitt og blir anerkjent for den de er, da forstår jeg hvorfor jeg har den jobben jeg har og det er dette som gjør at jeg brenner for å fortsette som lærer og være med på å gjøre en forskjell for den enkelte. Så hvis vi legger til grunn en positiv relasjon mellom lærer og elev, kan dette ha en stor effekt på elevens læringsutbytte og elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen (Spurkeland et al., 2016). Dette har ført til at jeg har valgt å fordype meg i temaet relasjonskompetanse og da i hovedsak i den videregående skolen.

Relasjonskompetanse som overordnet tema er det gjort en rekke tidligere forskning på, både i Norge, men også internasjonalt. Det er mye interessant forskning på relasjonskompetansen til lærere på barne- og ungdomsskoletrinnet, men det som imidlertid ikke har blitt gjort like mye forskning på er om det er forskjeller på relasjonskompetanse i videregående skole? Dette er noe jeg synes jeg virker veldig spennende. Kanskje er disse helt like, noen felles trekk, eller kanskje veldig forskjellig? Når jeg leser styringsdokumentet NOU «*fremtidens skole*» fra

2015, om hva fremtidens skole skal innholdet så pekes det blant annet på at: «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015:8, 2015).

Denne utopien er i mine øyne oppnåelig, dersom de følgende faktorene er tatt høyde for:

- Elevene møter lærer som viser interesse for den enkelte elev
- Lærerne skaper tillit hos elevene, slik at de føler at skolen er et trygt sted å være
- Lærerne viser tydelig klasseledelse, men med tyngde på positivitet, humor og fokus på å ville elevens beste
- Lærere som tenker at relasjoner er noe dynamisk som må vedlikeholdes og hele tiden evalueres

Dersom vi skal nå ut til elevene og ha en sjanse til å bidra til identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og jobbe systematisk med det sosiale miljøet på skolen, så blinker det et stort lysende skilt i mine øyne der det står

RELASJONSKOMPETANSE. For at elevene skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv, hevder Drugli og Nordahl at elevene blant annet må oppleve å bli anerkjent av dem som er viktige voksne i deres liv (Drugli & Nordahl, 2013). Elever som har positive relasjoner til lærerne sine, presterer bedre faglig, og har mer positive forventninger til skolen, enn elever som inngår i negative lærer-elev-relasjoner (Drugli & Nordahl, 2013). Med dette som bakteppe har jeg valgt å dele begrepet opp i seks temaer som omfavner forskjellige sider av det å skape en relasjon. Disse seks temaene er overskriftene til spørsmålene i intervjuguiden.

## 1.2 Avgrensing

I denne oppgaven har jeg valgt å belyse lærernes egen praksis. For å avgrense oppgavens omfang, slik at jeg favner om det jeg ønsker å belyse har jeg valgt å intervju fire kontaktlærere på yrkesfag med minimum tre til fem års erfaring i videregående skoler. Jeg har også intervjuet to lærer i forkant av disse fire intervjuene, som er blitt brukt som prøveintervjuer for å prøve ut og tilpasse intervjuguiden. Jeg har valgt ut seks temaer innenfor relasjonsteori som er lagt til grunn for intervjuguiden og intervjuene er blitt gjort ved fire forskjellige skoler i Vestland fylke. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling i punkt 1.3.

### 1.3 Problemstilling

#### *Hvordan bruker kontaktlæreren sin relasjonskompetanse i klasserommet?*

### 1.4 Utdyping av problemstilling

For å gjøre det så klart som mulig for leseren har jeg valgt å utdype hva det er jeg legger i selve problemstillingen. Problemstillingen skal belyse de didaktiske og pedagogiske valgene lærerne gjør i løpet av den tiden elevene er på skolen. Jeg har valgt denne problemstillingen for å få frem hva det er som bidrar til positive lærer – elev relasjoner og da innenfor de seks temaene jeg har lagt til grunn. Med relasjonskompetanse menes blant annet de personlige egenskapene en lærer besitter og hvordan dette brukes for å utvikle, reparere og vedlikeholde relasjoner til elevene sine. Klasserommet i denne konteksten kan være både ordinært klasserom som vi kjenner fra grunnskolen, men det omfatter i stor grad verkstedsområder og andre arenaer hvor elevene har sin undervisning i løpet av skoledagen.

### 1.5 Begrepsavklaring

Det har føltes nødvendig å utdype selve relasjonsbegrepet under et eget punkt. Grunnen til dette er for å informere lesere om hva jeg legger i begrepet relasjonskompetanse og andre begreper som kan forbindes med relasjon. Både betydningen av, og bakgrunnen for relasjonen mellom læreren og eleven, kan forstås på ulike måter. Det jeg har gjort for å forankre denne oppgaven teoretisk, er at jeg har valgt å vise og redegjøre for noen modeller som skal illustrere sammenhengen mellom forskjellige relasjonsbegreper og som jeg finner relevant i denne forbindelsen.

#### Relasjonskompetanse:

Jeg har satt meg inn i begrepet relasjonskompetanse ved å lese litteratur som omhandler forskjellige innfallsvinkler og sider ved temaet. Jeg vil prøve å definere min forståelse av dette begrepet. Relasjonskompetanse kan sees på som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Dette betyr at alt en lærer gjør, fra første skoledag når elevene kommer inn døren og helt frem til siste skoledag når eleven går ut døren fra klasserommet og tar en åtte uker lang sommerferie, handler om relasjoner. I denne oppgaven vil dette bety at begrepet må sees på med ett bredt blikk, og viktigheten av å operasjonalisere begrepet må komme klart frem i intervjuene.

### Klasserommet:

Klasserommet i denne sammenheng variere fra det vi kjenner som ordinære klasserom, til førerhuset på tyngre kjøretøy og verkstedlokaler som blant annet sveiseverksted og maskineringsverksted.

### Verktøykassen:

En lærer sin verktøykasse kan sees på som et lagringssted hvor alt fra undervisningsmateriell, til bli kjent leker og aktiviteter lagres eller oppbevares. Det er individuelt hvordan denne verktøykassen brukes og om det deles fra denne. I min praksis er det en ok delingskultur blant de ansatte og verktøykassene rundt omkring er stort sett alltid åpen om en ønsker å ta en titt oppi. I dette prosjektet blir det for deltageren litt som om jeg ber dem om å fortelle meg hva det er de har oppi denne kassen og hvordan de bruker det de har valgt å legge oppi. Videre i neste kapittel vil jeg presentere teoretiske perspektiver knyttet til relasjonskompetanse og det teoretiske rammeverket for oppgaven.

#### 1.6 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 inneholder de styringsdokumenter som jeg har forholdt meg til i denne oppgaven. Her presenterer jeg først de nasjonale føringene jeg må forholde meg til, så de lokale føringene for opplæringen i videregående skole. I dette kapittelet viser jeg til strotingsmeldig.21, offentlig utredning i form av NOU – fremtidens lærer, lover og til slutt visjonen til fylket som knyttes til opplæring. Grunnen til at jeg har delt inn styringsdokumentene i denne rekkefølgen er for å lage et nivåsystem for å sikre en rød tråd i oppgaven.

I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket i oppgaven og den tidlige forskningen som jeg har lagt til grunn for drøftingen av funnene mine og for å kunne svare på problemstillingen. Jeg har presentert de teoretiske perspektivene som jeg har funnet relevant til utarbeidelse av intervjuguide og som jeg har tatt med videre i funn og drøftings kapittelet. Jeg har støttet meg på en del teoretikere som jeg finner sentrale i denne oppgaven og har på bakgrunn av oppgavens omfang lagt stor vekt på blant annet Spurkeland, Drugli, Brandtzæg, Skaalvik & Skaalvik og Illeris. Grunnen til at jeg har valgt å støtte meg på disse teoretikerne er at jeg finner det relevant for temaet mitt i oppgaven og en rekke sentrale sider av

relasjonskompetanse sammenfaller med disse teoretikerne sine teorier. Dette har også lagt grunnlaget for mine refleksjoner i drøftingen.

I kapittel 4 presentere jeg forskningsdesignet til oppgaven, hvor jeg utdyper mine valg av metode for innhenting av data og hvordan jeg har analysert og prosessert disse. Jeg presentere også hva jeg har gjort for å sikre både gyldighet og pålitelighet i oppgaven, samtidig som jeg til slutt forteller om de etiske betraktningene som jeg har gjort. Dette har jeg valgt å gjøre for å etterstrebe en transparenss i oppgaven.

Kapittel 5 tar for seg alle funnene som jeg gjorde i intervjuene, med en del sitater fra alle fire lærerne. Jeg har ikke startet med analyse av data før i neste kapittel.

Så i kapittel 6 har jeg lagt opp drøftingen i lik rekkefølge som de sentrale teoretiske perspektivene og presentasjon av funnene, dette har jeg valgt å gjøre for å gi leseren en mest mulig oversiktlig og for å beholde den røde tråden gjennom hele oppgaven. I tillegg har jeg et ekstra punkt hvor jeg drøfter alle funnene på tvers av hverandre.

Helt til sist i oppgaven presentere jeg noen avsluttende betraktninger knyttet til arbeidet med dette prosjektet. Jeg ser på utfordringer som jeg har møtt på og muligheter for videre arbeid innenfor dette feltet.

## 2. Styringsdokumenter

### 2.1 Stortingsmelding. 21

I de senere årene finner vi faglitteratur og forskningslitteratur, så vel som politiske dokumenter som peker på utvikling av gode relasjoner til elevene som en viktig del av lærerrollen (Hvidsten et al., 2020). Det har vært pratet mye om kompetanseheving av læreren i skolen de senere årene og under dette begrepet kompetanseheving, ligger det mange interessante temaer til grunn. I stortingsmelding 21 snakkes det om vurdering av kvalitet i skolen, der det pekes på viktigheten av å skape prosesser for å forbedre opplæringen (*Kunnskapsdepartementet, 2017*). Nok en gang konkluderes det med at arbeidet med å gi elevene et læringsmiljø som er trygt og godt, er sammensatt av flere faktorer. Noen av de sentrale faktorene det pekes på er gode relasjoner mellom elevene, mellom lærer og elev og lærerens evne til utøving av klasseledelse (Hvidsten et al., 2020).

### 2.2 NOU fremtidens lærer

Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn bare kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8 s.9, 2015). Skolens samfunnsoppdrag omfatter mål både for samfunnet og for den enkelte elev. I formålsparagrafen heter det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Skolens innhold skal reflektere formålsparagrafen og utvalget legger vekt på at de kompetansene som anbefales for fremtiden, samlet sett skal reflektere skolens samfunnsoppdrag. Blant annet skal skolen støtte elevenes identitetsutvikling og ta ansvar for de mellommenneskelige relasjonene og det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8 s.9, 2015; Opplæringslova, 1998). Delutredningen beskriver ulike forskningsfelt som bidrar til å belyse hva som er viktig at elevene lærer på skolen og hva som skaper forutsetninger for at læring blir vektlagt. Læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring. Forskning underbygger at et læringsmiljø som oppleves trygt og bygger på gode relasjoner, er avgjørende for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU 2015:8, 2015). I tillegg er et godt samarbeid mellom hjem og skole viktig for elevenes læring og utvikling.

Det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen sier at, «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning »(NOU 2015:8 s.9, 2015).

### 2.3 Opplæringsloven – tilpasset opplæring

Opplæringsloven § 1-1 omhandler formålet med opplæringen i den videregående skolen. Her kommer det tydelig frem at målet med opplæringen er at elevene skal utvikle sine evner til å møte de utfordringer og oppgaver de vil bli stilt ovenfor i samfunnet og arbeidslivet (Opplæringslova, 1998). Dette må man ta høyde for i alt undervisningsarbeid og i valg av arbeidsmåter. Som en naturlig del av læreryrket må vi som lærere bli kjent med nye elever. Når vi først blir kjent med elevene kan vi tilpasse den undervisningen som vi gir elevene, på en slik måte at elevene mestrer å møte de utfordringene og de oppgavene som møter dem både på verkstedet, men også ute i arbeidslivet.

### 2.4 Fylkeskommunale styringsdokumenter

Av styringsdokumentene som kommer fra fylkeskommunen, fremgår det hva som er visjonen og hvilke verdier organisasjonen legger til grunn. Denne visjonen og disse verdiene har blitt til gjennom en prosess hvor fylkespolitikere, organisasjoner, innbyggere, ansatte og fagmiljøer har blitt engasjert i å komme fram til hva som skal være fylkeskommunen sin visjon og verdier. Så gjennom verdiene, kompetent, åpen og modig, skal det arbeides for visjonen om et nyskapende og bærekraftig Vestland (Vestland Fylkeskommune, 2023).



Fig 1 – Visjon og verdier for Vestland fylkeskommune, hentet fra Vestland fylkeskommune sine hjemmesider.



### 3. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Innlending: I dette kapittelet vil jeg presentere aktuelle teori og tidligere forskning som jeg støtter meg til i denne oppgaven. Jeg har lagt til grunn en sosiokulturell parapy, som betyr at vi ser praksiser og kunnskapen vi utvikler i en sosiokulturell sammenheng. Dette er forankret i en samfunnsmessig kontekst.

#### 3.1 Forskning på feltet

Som et sentralt underpunkt i kapittelet om teoretisk rammeverk og tidligere forskning, har jeg valg å presentere sentrale sider ved aktuelle artikler og forskningsprosjekt som omhandler temaet i relasjonskompetanse.

##### 3.1.1 Publiserte artikler

En artikkel jeg finner relevant for tematikken som min oppgaven handler om, er en studie som baserer seg på kvalitative intervjuer med 22 elever som gikk andre året i videregående opplæring i Oslo. Dette er en artikkel publisert i Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning og er gjort av den anerkjente forskeren Evi Schmid. I analysen pekes det blant annet på at positive forventninger, støtte og omsorg fra lærere, samt fellesskap og samhold i klassen er noe som bidrar til at elevene føler tilhørighet til skolen og gir motivasjon for læring (Schmid, 2021). Grunnen til at jeg finner dette interessant og relevant for min oppgave er at alle disse funnene omhandler sider ved tematikken rundt relasjonskompetanse og er med på å belyse viktige sider av denne.

Annen interessant forskning er det som Frostad og Mjaavatn skriver om i sin artikkel: Fra ungdomsskolen til videregående skole. Hvor det kommer frem at tilhørighet og å føle seg som en del av et fellesskap er noe som bidrar til å motvirke «dropout`s» (Frostad & Mjaavatn, 2018). Det pekes i denne artikkelen også på at noen av de viktigste faktorene for at elevene velger å slutte på skolen er manglende støtte fra læreren sin og opplevd ensomhet på skolen (Frostad & Mjaavatn, 2018). Alle disse funnene er med på å underbygge viktigheten av relasjonsarbeidet og rette blikket mot relasjonskompetanse til lærerne.

Marzano og Marzano fant i sin metaanalyse av over 100 studier, at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er grunnsteinen for alle andre aspekter ved klasseromsledelse. Metaanalysen deres indikerte at lærere som hadde relasjoner til sine elever som ble betraktet til å være av

høy kvalitet, hadde i gjennomsnitt 31 prosent færre problemer knyttet til disiplin, regelbrudd og lignende i løpet av et år, sammenlignet med der relasjonen mellom lærer og elev ble betraktet til å være av lavere kvalitet (Marzano & Marzano, 2003).

Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard (Sivesind et al., 2008) ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gjennomførte en metaanalyse, bestilt av det norske Kunnskapsdepartementet, for å undersøke lærerkompetanse og elevers læring i førskole og grunnskole. Dette er en metaanalyse som trekker frem tre kompetanser hos læreren som bidrar til læring: **relasjonskompetanse**, regelleddelseskompetanse og didaktisk kompetanse. I denne rapporten konkluderes det med at relasjonskompetanse innebærer at læreren har en positiv sosial interaksjon med elevene, som kan øke elevlæringen (Sivesind et al., 2008). Selv om dette er en studie som er gjort på barnetrinnet, så er funnene i denne undersøkelsen sammenfallende med temaet relasjonskompetanse som jeg belyser i oppgaven. Jeg finner dette interessant og relevant for denne oppgaven på den måten at det kan knyttes til dette som handler om relasjonsbygging på et overordnet nivå.

Hattie gjennomførte en verdensomfattende undersøkelse med 83 millioner elever, hvor han rangerte 138 faktorer som påvirker elevenes læring (Hattie, 2009). Øverst i denne undersøkelsen rangerte relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, og kontakten i denne relasjonen. Metaanalysen poengterer at læringseffekten dreier seg om tillitsfulle relasjoner og åpne tilbakemeldinger (Hattie & Goveia, 2013). Han understreker at tillit og trygghet i relasjonen mellom lærer og elev fører til at eleven tør å spørre og si fra om egen forståelse (Hattie & Goveia, 2013).

Kari Fjell og Bodil Stokke Olaussen sin forskning på lærer-elevrelasjoner er veldig relevant og interessant for min oppgave med tema relasjonskompetanse. Denne forskningen tar for seg observasjon av en lærer som brukte håndhilsning på elevene for å fremme god relasjon til elevene (Fjell & Olaussen, 2012). Dette er en veldig interessant forskning på den måten at det pekes på konkrete relasjonsbyggende tiltak eller strategier og det belyses styrker og svakheter med hvordan relasjonskompetanse vektlegges i lærerstudier.

### 3.1.2 Masteroppgaver

Som bakteppe for mine valg av både oppbygging av struktur i oppgaven min, utvelgelse av tema og hvordan jeg har valgt å presentere og skrive ut funnene mine, har jeg blant annen blitt inspirert av tidligere masteroppgaver innenfor samme område. Noen av de masteroppgavene

jeg har funne relevante og interessante er blant annet en masteroppgave fra Universitetet i Oslo fra 2010 (Faksvåg-Fleines, 2010). I denne masteroppgaven er det gjort en kvalitativ undersøkelse blant yrkesfaglærer i videregående opplæring, på hvordan gode relasjoner etableres og bygges mellom lærer og elev sett fra et lærerperspektiv. Noe av det som er veldig spennende i denne masteroppgaven er at hovedresultatene peker på en rekke forskjellige svar, noe som er sammenfallende med de funnene jeg har gjort i min masteroppgave. En annen masteroppgave jeg har funnet veldig interessant og inspirerende er fra UiT 2017, og det er Cathrine Vangen sin undersøkelse gjort blant kontaktlærer på VG1. Dette er to fokusgruppe intervjuer som belyser lærernes tanker om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev (Vangen, 2017). Noen av de resultatene hun kommer frem til i denne undersøkelsen er at lærerne legger særlig stor vekt på tillit, anerkjennelse, trygghet, dialog og kommunikasjon, som er de tre første punktene i funnet er tre av temaene i min masteroppgave.

### 3.2 Sentrale teoretiske perspektiver

#### 3.2.1 Relasjonskompetanse

For å definere begrepet relasjonskompetanse har jeg også benyttet meg av Spurkeland sitt måleinstrument, der man på bakgrunn av svarene man får og skåren man ender opp med på en rekke spørsmål, definerer hvilken type mellommenneskelige egenskaper man har. Disse 14 temaene rundt begrepet relasjonskompetanse er alle interessante temaer for min oppgave og jeg har brukt dette som en del av utarbeidelsen av spørsmålene til intervjuguden. Jeg endte opp med de seks temaene: Trygghet, Tillit, Tilhørighet, Motivasjon, Mestring og Anerkjennelse.

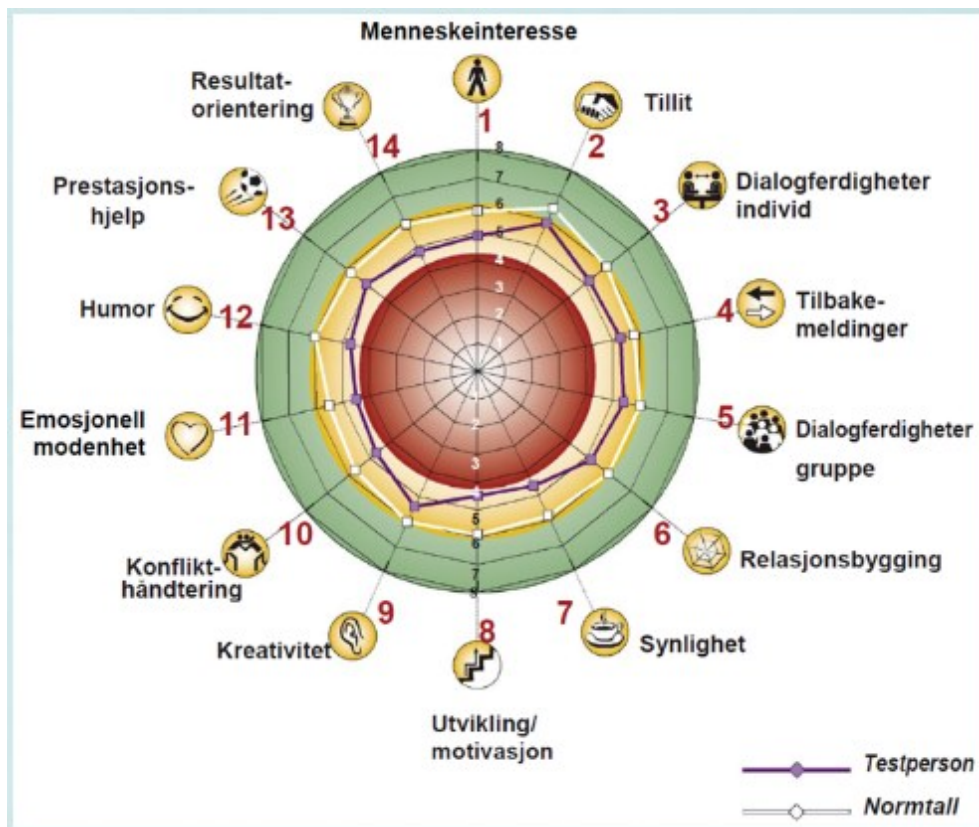


Fig 2 – Radarhjulet hentet fra Spurkelands bok «*Relasjonskompetanse*» 2020, s.18

Spurkeland mener at relasjonskompetanse er synonymt med en utvidet forståelse av samhandlingskompetanse, i den forstand at relasjonskompetanse er mer omfattende, særlig på det emosjonelle området (Spurkeland, 2011). Dette tolker jeg dit hen at kompetansen innenfor det å skape relasjoner er dynamiske og det påvirkes blant annet av mellommenneskelige aspekter. Jeg kommer ikke til å gå i dybden på de mellommenneskelige aspektene, på bakgrunn av masterstudiets omfang. Hvis vi ser på ordet samhandling i samhandlingskompetanse, så er dette en betegnelse på et samspill eller en vekselvirkning mellom to aktører som er i aktivitet med hverandre og er vanligvis knyttet til en form for direkte kommunikasjon (Spurkeland, 2012). Det som er felles for alle slike former er at de opprettholder eller utvikler forholdet mellom to eller flere parter (Tjora, 2018). Det er nettopp dette jeg har lyst å belyse med min problemstilling. Hvordan bruker kontaktlæreren sin relasjonskompetanse til å opprettholde og utvikle dette samspillet mellom elev og lærer. Relasjonskompetanse har også mange likhetstrekk med sosial kompetanse (Spurkeland, 2011). Terje Ogden definerer sosial kompetanse som:

«Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk

oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap». (Ogden, 2009)

Disse to teoretikerne sine innfallsvinkler er sammenfallende med hverandre og belyser flere sider av samme begrep. Spurkeland viser til at relasjonskompetanse legger hovedvekten på hvordan en aktivt bygger opp mellommenneskelige forhold, samt det komplekse i en relasjon (Spurkeland, 2011). Dette betyr at relasjonskompetansen ikke bare kan sees fra en bestemt side, men at det henger sammen med flere sider av begrepet som omhandler relasjon.

Relasjonskompetansen tar utgangspunkt i et forhold mellom to mennesker og bygger dette videre på forhold mellom medlemmer i en gruppe (Spurkeland, 2011). For en lærer handler dette om å jobbe med relasjonen til hver elev og videre utvide perspektivet til å gjelde hele klassen. Relasjonskompetanse har sitt hovedgrunnlag i emosjonell kompetanse, men vil ha kognitive elementer som understøtte og struktur for det emosjonelle (Spurkeland, 2012; Spurkeland et al., 2016). Innenfor det som handler om emosjonell kompetanse, finner vi elementene emosjonell intelligens, empati og evne til å skape eller lede stemninger. Kognitive elementer er evner til å bevisstgjøre, strukturere og utlede regler og prinsipper for mellommenneskelig utvikling og planlegge trening (Spurkeland, 2011). Dette kan knyttes opp imot det som i skolen kalles klasseledelse. Røkenes og Hanssen skriver i sin bok om kommunikasjon og relasjonsarbeid i arbeid med mennesker, at relasjonskompetanse blant annet handler om å forstå og samhandle med barn og unge på en god og hensiktsmessig måte. Som for eksempel ved å ivareta elevenes interesser i samhandlingen (Røkenes et al., 2012). Så igjen blir det bekreftet i litteraturen at det å jobbe med relasjoner er noe dynamisk.

Ifølge Spurkeland (2011) er lærer-elev-relasjonen selve kjerne-relasjonen i skolens virksomhet, der relasjonskompetanse sees på som et verktøy for å bygge sterke bindeledd mellom aktører med høy avhengighet. En lærer som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg og elevene og mellom elevene, vil kunne anses å ha gitt god grobunn for vekst og trivsel (Spurkeland & Lysebo, 2016). Relasjonsbygging handler om å se elevene, vekke positive følelser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig (Fallmyr, 2020). Dette er noen av kjerneverdiene i det jeg ønsker å belyse i denne oppgaven og som jeg håper å finne masse spennende data på i intervjuene. Relasjonskompetansen trenger vi ved ett hvert møte med andre mennesker og den blir særlig viktig når disse møtene har karakter av daglige og repeterte mønster av kontakt, slik som i skolen. Denne kompetansen er avgjørende for at læring kan skje og at kvaliteten på arbeidsmiljøet blir så bra som det kan (Spurkeland &

Lysebo, 2016). Jeg har valgt å ta med et måleinstrument for relasjonskompetanse, som Spurkeland har utviklet og som han har kalt for “Radarhjulet”. Grunnen til at jeg har valgt å ta med dette er for å synliggjøre kompleksiteten av relasjonskompetanse og samtidig prøve å billedlig gjøre samme begrep. Det Spurkeland har gjort ved å utarbeide dette radarhjulet, er å avgrense begrepet til noe håndterlig og anvendbart for trening og utvikling av relasjonskompetanse. Radarhjulet består av fjorten ulike dimensjoner, som må forstås som en oversikt over de viktigste dimensjonene i et uendelig spekter av mulige tilnærminger (Spurkeland & Lysebo, 2016). Hver dimensjon kan karakteriseres som enten ferdighetsorientert, evnebasert eller holdningsorientert (Spurkeland, 2011). Radarhjulet har to hovedformål: Gi en oversikt over relasjonskompetansens hoveddimensjoner, og gi en kartleggingsmulighet for personlig utvikling og trening (Spurkeland, 2012). Som lærer kan dette være en nøkkel til å låse opp for selvinnsikt og selvutvikling av personlig relasjonskompetanse.

### 3.2.2 Trygghet

Noe av det som er overordnet for å kunne tilegne oss nye kunnskaper og ferdigheter er at vi føler oss trygge. Dette starter allerede fra vi er barn, da vi i hovedsak har to grunnleggende behov. Det ene er behov for beskyttelse og omsorg i form av tilknytning og det andre er behov for å undersøke og mestre verden i form av utforskning (Brandtzæg et al., 2013). Alle barn har et grunnleggende behov for trygge relasjoner for å være i stand til å lære og for å utvikle seg. Den psykiske helsen vår hviler på trygge relasjoner til voksne. Som en del av tilknytningsteorien, pekes det på at barn blir trygge når de erfarer å bli forstått og anerkjent (Brandtzæg et al., 2016, s.16).

# Trygghetssirkelen

Foreldre med fokus på barnets behov

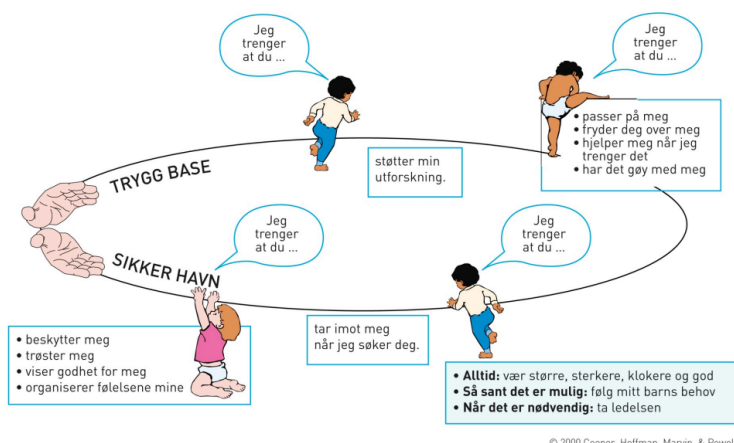


Fig 3: Trygghetssirkelen av Cooper m. flere, 2000.

I figuren ovenfor ser vi trygghetssirkelen, presentert av Glen Cooper, Kent Hoffman og Bert Powell, der de oppsummerer behovet for trygghet i barns oppvekst og utvikling og beskriver de to grunnleggende behovene for utforskning og tilknytning hos alle mennesker (Powell et al., 2015). Det er de voksne, enten det er en forelder eller læreren, som må fungere som et trygghetsanker for barna som i denne konteksten er elevene. Dette gjør at elevene erfarer å ha en trygg base å utforske verket ut ifra, og en trygg havn å søke tilbake til når de trenger det. Elevene kommer til skolen med veldig ulike tilknytningserfaringer, både fra hjemmet og tidligere skolegang. Læreren må derfor møte elevene der de er, det må lages en forbindelse, både for å kunne støtte utforskningen og for å bistå med hjelp, trøst og nærhet når det er det elevene trenger (Brandtzæg et al., 2016, s.31). En viktig del av lærerens arbeid med å skape gode relasjoner til elevene handler om å være bevisst betydningen av at elevene er trygge (Brandtzæg et al., 2016, s.16).

### 3.2.3 Tillit

Tillit omtales ofte som noe man ikke får, men noe man må gjøre seg fortjent til. Tillit sees ofte på som selve kjernen og bærebjelken i en god relasjon (Spurkeland & Lysebo, 2016). Ute i arbeidslivet må man som arbeidsleder eller om man har personalansvar, opparbeide seg autoritet og respekt fra de ansatte gjennom situasjon og relasjon, ikke gjennom posisjon. Derfor må man som leder, over tid opparbeide seg tilliten fra sine medarbeidere (Spurkeland, 2012). Hvis vi ser på dette i skolesammenheng, så er det læreren som må opparbeide seg den samme tilliten hos sine elever, gjennom den relasjonen og de situasjonen man er i løpet av

skoledagen. Spurkeland (2012) deler de forskjellige dimensjonene man kan bygge tillit i opp i fem: Integritet, Kompetanse, Konsistens, Lojalitet og Åpenhet. Integritet, handler om at det må være samsvar mellom det man sier og det man gjør. Kompetanse, skal omhandle både faget og det mellommenneskelige. Konsistens, som handler om forutsigbarhet, enhetlig fremtoning og konsekvens. Lojalitet, i form av at man er en støtte for andre og er villig til å stille opp for andre. Til slutt nevnes åpenhet, som handler om at man skal være ærlig og har en sannhetstro fremtreden. Dersom ikke elevene har tillit til klasseleder, er kjernen i selve relasjonen borte, og skal man da prøve å bygge en god relasjon til en man ikke har noen form for tillit til, blir dette en veldig vanskelig oppgave. Men vi kan ikke se på tillit som noe endimensjonalt, siden vi kan ha stor tillit til noen på et personlig nivå, men liten faglig tillit til samme person. Dette gjør tillit til en sammensatt følelse, og den totale tilliten er med på å bestemme om relasjonen holder over tid (Spurkeland, 2012). Mellom en lærer og en elev er tilliten noe som kan bli påvirket av forskjellige hendelser igjennom skoleåret, for eksempel kan en mobbesak eller at en elev føler seg latterliggjort i klassen ødelegge tilliten til læreren. Men dette er ikke noe fasit svar på hva som gjør at en hendelse kan svekke tilliten, da dette beror på de faktorene som ligger til grunn for tilliten, hvor sårbar denne eleven er eller hvordan læreren håndterer ulike situasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2016). Tillit er noe som bygges opp over tid og det vil uavhengig av situasjonen, være lettere å miste tilliten enn å opparbeide seg tillit. Dette gjelder ikke bare for skolen, men også i dagliglivet. Nordahl skriver at elevene må ha tillit til læreren, respekt for læreren, kunne lytte til læreren og ikke minst like læreren for at elevenes læringsutbytte skal bli tilfredsstillende (Nordahl et al., 2012).

#### 3.2.4 Tilhørighet

Det å føle seg utenfor eller ekskludert fra et felleskap ikke er en god følelse. Over tid vil følelsen av utenforskap, i skolesammenheng, kunne føre til frafall (Schmid, 2021). Dette kan ses på i forskning om frafall, som viser til at mangel på tilhørighet og opplevelse av ensomhet på skolen er noe som har stor innvirkning på elevenes beslutning om å slutte på skolen (Frostad & Mjaavatn, 2018). Forskning viser også til at elever med venner som har sluttet på skolen, øker risikoen for å slutte på skolen, men de elevene som erfarer å ha venner på skolen, oftere fullfører eller velger å komme tilbake til skolen selv etter dropout (Wayman, 2002). De fleste av oss erfarer mange endringer i løpet av livet, vi bytter jobb, vi flytter, vi tar utdanning noen tar gjerne denne utenlands. Alle disse tingene er med på å gjøre at vi møter forskjellige mennesker og bidrar til at vi utvikler relasjoner. Hver gang vi møter nye mennesker må vi



etablere nye relasjoner og man blir utfordret på det sosiale plan. Men noen må lærer oss hvordan man spiller dette sosiale spillet på en måte hvor det kan etableres relasjoner der det trengs (Spurkeland, 2012). Du som klasseleder må ha fokus på klassemiljø og skal strebe etter å skape og opprettholde trygge og gode sosiale rammer i klasserommet (Ogden, 2012). Dette er noe som ligger til grunn for at vi kan bygge gode relasjoner til elevene, i tillegg til at vi kan hjelpe dem med å knytte og utvikle egne relasjoner til medelever. Når en skal etablere nye relasjoner startet det med det vi kaller for etableringsfasen, her skjer det mye som er svært viktig for hvordan forutsetningene blir for en god relasjon. En av de viktigste tingene i etableringsfasen er det å lære seg navn. Dersom en ikke lærer seg navn ganske tidlig, vil det stilles tvil til din seriøsitet og troverdighet for at du oppriktig vil bli kjent med eleven. Dette støttes også fra Spurkeland, som sier det at dette er så viktig at vi kan skille de relasjonsorienterte menneskene fra de oppgaveorienterte menneskene (Spurkeland, 2011). Sett i lys av hvor mange elever en lærer på en stor videregående skole må forholde seg til, vil dette kunne by på utfordringer.

### 3.2.5 Motivasjon

Innenfor feltet motivasjon finnes det mye relevante teorier som både overlapper hverandre, men som også er motstridene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eksempelvis kan man tilnærme seg motivasjon med et kvalitativt syn eller et kvantitativt syn. Lærere har ofte en kvantitativ oppfatning av motivasjon, altså om eleven har mye eller lite motivasjon for faget. Alternativet er å forstå motivasjon som kvalitativ (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I sistnevnte tilfelle vil man være opptatt av både verdier, teorier for mål og målorientering. En kvantitativ oppfatning av motivasjon bygger på observasjon av adferd og elever som ikke retter sin adferd mot oppgavene på skolen, blir sett på som lite motiverte. Motivasjonen kan beskrives som en drivkraft som har betydning for eleven sin adferden, men det er likevel begrenset hvor mye vi kan si om motivasjon til denne eleven ved å bare bruke observasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når adferden til elevene observeres for å si noe om deres motivasjon, kan vi ikke si noe om hvorfor eleven er motivert, hva eleven er motivert for eller hva som er elevens mål. Elevene kan ha samme mål, men ha en veldig ulik adferd. Motivasjon som er knyttet til skole, blir av teoretikere ofte omtalt som prestasjonsmotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan forstås som den motivasjonen eleven har for å prestere ikke bare faglig, men også sosialt i skolesammenheng. Et av perspektivene ved motivasjon jeg finner interessant er det som Illeris refererer til i Piaget hvor det går frem at man er fullt utviklet etter puberteten (Illeris, 2000, s.170). Det at elevene kan trekke sine egne slutninger basert på den informasjonen og

kunnskapen de har fra tidligere, kaller han for å tenke logiskdeduktivt. Og hvis vi ser på motivasjon i lys av dette er det viktig å ta hensyn til at den læring som skjer fra 6. til 7. klasse og videre frem gjennom ungdomsperioden, vil bli påvirket og farget i stor grad av en identitetsdannelsen (Illeris, 2000). Dette er noe jeg har lagt til grunn for utvelgelsen av motivasjon som ett av temaene i intervjuguiden. Dette vil være en vinkling som kan føre til implikasjoner i forbindelse med valg av hva en planlegger å gjøre som relasjonsbyggende aktiviteter i møte med nye elever. Da skolen først og fremst er utviklet for å ivareta de unges fagkunnskaper mens de unge er opptatt av identitetsforholdene, kan dette motsetningsforholdet føre til problemer for skolen. Illeris skriver at skolens representanter prøver å fastholde på konsentrasjonen til de unge og få elevene interessert i det faget de er utdannet til å undervise i, mens de unge ikke bryr seg. En av mine erfaringer med å jobbe på skole, er at mangel på motivasjon hos elevene er en stor utfordring. De unge kan oppleve at de gjennom skolesystemet blir påtvunget en læring de ikke er interessert i (Illeris, 2000). Noen elever begynner på videregående skole fordi det er deres eneste mulighet. De har ikke noe annet å foreta seg, og på skolen treffer de kammeratene sine og trives (Illeris, 2000).

### 3.2.6 Mestring

I en undervisningsform som tar utgangspunkt i elevenes interesser og evner for å skape mestringsopplevelser, kan lærerens rolle som pedagog betraktes i samsvar med Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). Vi er der i verkstedet sammen med elevene og de får en del grunnkunnskaper som de bruker for å gjøre en arbeidsoppgave på egenhånd. Dette kan ses på som den innerste sirkelen i utviklingssonen. Men når eleven kommer til det punktet der de må spørre om hjelp av læreren for å kunne komme seg videre i en arbeidsprosess, har de gått over til det området som refereres til som den proksimale utviklingszone. Hvis vi ser på mestring i lys av deler av Bandura sine teorier, kan forventning om mestring deles opp i to dimensjoner. Den første går på personens evne til å vurdere sine egne evner, opp mot en oppgave eller handling som skal utføres. Den andre går på mestring i lys av såkalt respons eller resultatforventning og fokuserer på hvilket resultat en person forventer at en handling skal produsere (Bandura, 1986). Stillasbygging er en betegnelse som beskriver det pedagogiske rammeverket som er konstruert av en voksen i det arbeidet med å støtte eleven i den eller de prosessene som eleven går igjennom på veien mot å heve sin eksisterende kunnskap. Stillaset skal gjøre læringen mer forståelig for eleven ved at den voksne veileder og gjør utfordrende oppgaver mer håndterbare (Vygotsky 1978 i Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). I tillegg til å fungere som et støttende stillas for elevene, kan

læreren inneha en viktig rolle med tanke på hvordan elevene håndterer opplevelsen av å ikke lykkes. Bruk av dialog for å formidle at feil er bra, og dermed skape en kultur der elevene tør å feile, vurderes som et av de viktigste tankesettene en lærer kan inneha med tanke på elevenes opplevelse av mestring og læring (Boaler, 2015; Hattie, 2012). Læreren kan også tilrettelegge for mestring indirekte. Den indirekte formen involverer planlegging og vurdering av undervisningen og ansees like essensiell som selve utførelsen. Innunder mestring har jeg valgt å ta med det som handler om mestringsforventning. Med mestringsforventninger menes elevenes egne forventninger om å kunne mestre konkrete oppgaver. Slik som Skaalvik forklarer det handler elevens faglige selvoppfatning og mestringsforventning til eget arbeid om hvilket mål eleven setter seg og hvilken strategi de velger for å nå disse målene. Dette er med på å bestemme hvordan eleven møte utfordringer på veien, hvilken innsats som ytes og hvor utholdende de er (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom en elev har lav forventning til seg selv om å mestre, vil den innsatsen som eleven velger å legge ned også bli lav eller i verstefall velge å gi opp. Hvis eleven har høy forventning til seg selv om å mestre, vil innsatsen øke og eleven vil da ha større sjans for å oppleve mestring i møte med utfordringene og ha en større utholdenhet til å kunne gjennomføre arbeidsoppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### 3.2.7 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse kan sees på med et faglig perspektiv, knyttet opp mot lærernes væremåte som profesjonsutøver i arbeidet med barn og ungdom. Anerkjennelse er blant annet viktig for elevenes motivasjon til læring og virker som en forsterker i relasjonsbygging (Tveit et al., 2012). I min oppgave finner jeg det veldig relevant å ha med nettopp anerkjennelse for å beskrive viktige sider ved relasjonsbygging.

Undersøkelsen som tar for seg kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere, som handler om å ha kompetanse til å møte en svært mangfoldig elevgruppe, finner jeg svært relevant for temaet anerkjennelse (Aamodt et al., 2016). Anerkjennelse har stor betydning for elevens motivasjon, læring og utvikling. En elev som erfarer å bli anerkjent av en lærer vil både være mer utholdende og yte mer innsats enn en elev som ikke får slik relasjonell støtte (Drugli & Nordahl, 2013). Lærerens anerkjennelse av eleven innebærer en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser. Dette er noe som ikke kan lates men må være reel og ekte, hvis ikke vil elevene avsløre dette med engang og dermed kunne bidra negativt for relasjonen. Begrepet anerkjennelse er et relasjonelt begrep, noe som betinger gjensidighet (Drugli & Nordahl, 2013). Dette betyr at vi som lærere må kunne vise respekt for elevene, samtidig som det må

forventes å bli respektert tilbake av elevene. En annen interessant og relevant teoretikers syn på anerkjennelse er den tyske professoren Axel Honneth. Honneth har noen syn på viktigheten og betydningen av anerkjennelse som jeg finner relevant i denne sammenheng. Han sier blant annet at anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov på nivå med mat, ly og sikkerhet og at det handler om å bli verdsatt av andre mennesker (Honneth, 2008). Dette sammenfaller blant annet med temaet trygghet som nevnt tidligere i oppgaven, der jeg peker på de grunnleggende faktorene som ligger til grunn for å kunne bygge gode relasjoner. Videre sier han at anerkjennelse er en del av det å danne sosial identitet i form av at vi trenger å bli anerkjent av andre for å finne sin plass i samfunnet og definere seg selv som individ. Dette sammenfaller med temaet som handler tilhørighet, da for eksempel om å finne tilhørighet i en klasse. En av de viktige faktorene i relasjonsbygging som Honneth peker på er anerkjennelse og at dette er bygget på gjensidig respekt og anerkjennelse (Honneth, 2008).

## 4. Forskningsdesign

Innledning:

I dette kapitlet presenterer jeg bakgrunnen for mine valg av forskningsmetode, hvordan jeg metodisk har innhente informasjon, analysearbeidet av dette og hvordan jeg har bearbeidet og presenterer dataen. Avslutningsvis redegjør jeg for hvordan jeg har forsøkt å ivareta både validitet og reliabilitet i min undersøkelse, samt de etiske vurderingene jeg har gjort.

### 4.1 Metodevalg

Begrunnelse for mitt valg for bruk av kvalitativ metode, er at dette gir en forståelse av et felt som handler om hvorfor og hvordan. Motsetningen er hvor mye eller hvor mange, slik man vil kunne få ved en kvalitativ tilnærming (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette er de sidene av forskningen rundt temaet relasjonskompetanse, som jeg ønsker å få en dypere forståelse av. Jeg er interessert i å se på hva kontaktlærere gjør for å bygge gode relasjoner til elevene sine på yrkesfag og jeg vil prøve å få frem konkrete ting som gjøres, slik at jeg i tillegg til å få belyst interessante sider av temaet i oppgaven, vil få fylt på min egen verktøykasse og på den måten tilegne meg et bredere arsenal av metoder for å skape relasjoner til elever i fremtiden.

### 4.2 Prosess for innhenting av data

I dette kapitlet beskriver jeg prosessen for innhenting av data, som har bestått av individuelle semistrukturerte intervjuer. Videre i kapitlet redegjør jeg for valg og rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguiden, prøveintervjuene og selve gjennomføringen av intervjuene. Til slutt i kapitlet skriver jeg om analysemetoden jeg har brukt, litt om troverdighet, overførbarhet, bekreftbarhet og etiske betraktninger jeg har gjort. Det første jeg gjorde var å lese meg opp på det jeg fant av relevant tidligere forskning og aktuell teori rundt temaet relasjonskompetanse. Ut ifra dette endte jeg opp med seks hovedtemaer, som jeg har brukt til å utforme spørsmålene i intervjuguiden. Dette er i tråd med en deduktiv tilnærming, som betyr at en setter seg inn teori rundt et felt før en går ut og finner svar på sine undringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse seks spørsmålene ble først presentert i veiledningsgruppen på studiet, som gjorde at det ble gjort endringer i spørsmålene. De endringene som ble gjort var at spørsmålene ble peilet mer inn på de seks konkrete temaene og ordlyden ble endret slik at det var lettere for deltakerne å forstå hva jeg ville ha svar på. Det ble også gjort endringer i utformingen av intervjuguiden, ved at jeg tok bort en del av oppfølgingsspørsmålene under

hvert av temaene og satt inn stikkord i istedenfor. Dette ble gjort for å holde spørsmålene så åpne som mulig. Neste steg på veien var å gjennomføre to prøveintervjuer, som begge ble gjort digitalt i forkant av gjennomføringen på de respektive skolene. Intervjuobjektene i disse to prøveintervjuene er lærere på yrkesfaglige linjer på videregående. Gjennomføringen av de to prøveintervjuene var en fin øvelse på å stille spørsmålene på en best mulig måte, samtidig som jeg fikk prøvd ut hvor lang tid intervjuene ville ta.

### 4.3 Kvalitative intervjuer

Forskningsintervju som metode er mye brukt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). I litteraturen opereres det med flere begreper knyttet til forskningsintervju som metode for å samle inn data. Intervju er en samlebetegnelse som omfatter forskjellige varianter, fra et rent strukturert intervju, til det som kan karakteriseres som en uformell samtale. Vi kan skille mellom strukturert og ustrukturerte intervjuer, men det er imidlertid ikke slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert. Det kan ligge hvor som helst mellom det strukturerte og det ustrukturerte. I forbindelse med kvalitative studier sies det ofte at man har benyttet seg av halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av halvstrukturerte individuelle intervjuer. Det halvstrukturerte forskningsintervjuet er et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av livsverden til den som intervjues, med betraktninger på fortolkningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er nettopp dette jeg ønsker å få innsikt i hos de lærerne jeg intervjuer. Som en anerkjent del av den kvalitative forskningen, har forskeren selv innflytelse på og kan påvirke flere av de prosessene som inngår i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven har jeg vært bevisst på min rolle som forsker og at jeg har prøvd å distansere min forforståelse, slik at dette ikke vil farge de svarene jeg får. Et eksempel kan være rundt det som handler om utvelgelse av hva det er som skal studeres og hva som skal forskes på. Dette skjer når intervjuguiden utformes eller når dataen som vi får i intervjuene analyseres. Innenfor litteraturen brukes det en del forskjellige begreper på denne type intervjuer, et eksempel er begrepet samtaleintervju (Ringdal, 2018). Ringdal sier at selve formålet med et samtaleintervju er innhenting av informasjonen, men ikke måling av de teoretiske variablene (Ringdal, 2018). Siden dette er en fenomenologisk undersøkelse, der jeg fortolker menneskelige erfaringer og ønsker innblikk i lærernes livsverden, prøver jeg å ha dette vitenskapsteoretiske ståstedet i bakhodet. Vi kan også si at forskeren ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015).

Deltagerne kan ses på som informanter med mye kunnskap og interessante erfaringer, som vi ønsker innsikt i. Hvor mange informanter vi ønsker, avhenger av hva som er selve formålet med intervjuet. I min forskning er formålet å få en dypere innsikt i selve praksisen til lærerne og det har derfor vært hensiktsmessig å ha relativt få deltagere. I et samtaleintervju vil det kunne være variasjon fra intervju til intervju, på grunn av fleksibiliteten i denne type intervjuer og kan gi utfordringer med å sammenligne intervjuene med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det jeg har gjort for å kunne sammenligne intervjuene med hverandre er at jeg har åpnet alle intervjuene likt, ved å presentere oppgaven likt i hvert av intervjuene, stille de overordnede spørsmålene ordrett fra intervjuguiden, vil jeg i større grad kunne gå ut ifra at intervjudeltakerne har lik oppfatning av hva jeg spør om. Dette er i tråd med det Ringdal sier om at struktur i intervjuene bidrar positivt til sammenligning (Ringdal, 2018). Dette støttes også av Kleven, som sier at desto mindre strukturert et intervju er, desto større innflytelse har de valgene intervjueren gjør for hva resultat man får (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det at intervjusituasjonen gjennomføres muntlig har både fordeler og ulemper. En positiv faktor er at dersom det oppstår en misforståelse så lar dette seg oppklare raskt. Men en mulig negativ side, kan være at det er vanskeligere for intervjudeltageren å gi ærlige svar ansikt til ansikt, sammenlignet med en anonym intervjusituasjon.

#### 4.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Dalen (2010) mener at i alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Jeg startet min utarbeidelse av intervjuguide med å lese teori om relasjonskompetanse og relasjonsbygging. Dette gjorde jeg før jeg begynte å skrive spørsmålene, som dannet førsteutkastet til intervjuguiden. På bakgrunn av valget om et halvstrukturert intervju, lagte jeg en intervjuguide som inneholdt et oppsett av temaer som jeg ville belyse og forslag til spørsmål under hvert av emnene. Intervjuguide (vedlegg 2) ble gjennomgått i veiledningsgruppen på campus, hvor det ble gjort korreksjoner av første utkastet som ledet ut i en prøveintervjuguide som ble gjennomført i to prøveintervjuer. Ved å gjennomføre prøveintervjuer før selve hoved intervjuene, kunne jeg prøve ut og finpusse på spørsmålene slik at de ble best mulig og så spisset inn mot det jeg ønsket svar på. Samtidig var det viktig at spørsmålene var så åpne som mulig, for å unngå å «farge» svarene til deltagerne i en bestemt retning (Kvale & Brinkmann, 2015). I en intervjuguide skal det belyses sentrale spørsmål som er tuftet på relevant teori, som kan svare på oppgavens problemstilling. Videre skal den være til hjelp for intervjueren, slik at han eller hun ikke mister fokus på hva intervjuet skal inneholde (Kvale & Brinkmann, 2015). Begge

prøveintervjuene ble på bakgrunn av retningslinjene relatert til pandemien på det tidspunktet, gjennomført digitalt med video. Begge intervjudeltagerne jobber som kontaktlærer på videregående skole. Når en skal intervju personer er det en nødvendighet å tenke på formelle juridiske sider av det praktiske rundt innhenting av data. Dette gjorde jeg ved at prosjektet ble meldt inn til NSD for en gjennomgang personvernet til deltagerne. NSD kontrollerer at prosjektet er i henhold til de retningslinjer som gjelder og at personvernet blir overholdt i tråd med disse. Jeg utarbeidet også et samtykkeskjema for deltagerne (vedlegg 4), hvor jeg valgte å følge malen og de retningslinjene som ligger på NSD sine hjemmesider og i dialog med dem.

#### 4.3.2 Valg og rekruttering av informanter

Før selve datainnsamlingen kunne skje, var det nødvendig å foreta et utvalg av hvem som skulle intervjues. Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg, som vil si at informantene velges på bakgrunn av informantens egenskaper eller kvalifikasjoner som egner seg til forskerens problemstilling (Ringdal, 2018). Mitt utvalg av informanter var på mange måter et strategisk utvalg, ved at jeg søkte informanter som var kontaktlærere på yrkesfag med et likt antall minimum års erfaring som kontaktlærer. Jeg har ikke tatt spesielle geografiske hensyn, men valgene har jeg gjort fordi jeg ønsket å snakke med kontaktlærere som hadde erfaring med å bygge relasjoner til elever i videregående skole. Det var en utfordrende start på rekrutteringen av intervjuobjekter. Jeg sendte ut intervjuforespørsler (vedlegg 3) til en rekke skoler i Vestland fylke i starten av februar måned 2022. Tilbakemeldingene jeg fikk var at lærerne var slitne etter år med økt innsats, da ofte referert til nye læreplaner, digital undervisning i forbindelse med korona og mye sykemeldinger. Men i mai måned fikk jeg endelig positive tilbakemeldinger fra fire forskjellige skoler, der det var kontaktlærere som svarte til mine utvelgelses kriterier og som var villig til å delta i mitt forskningsprosjekt.

#### 4.4 Prøveintervju

Som tidligere nevnt, gjennomførte jeg to prøveintervjuer som ledet ut i de spørsmålene som jeg har brukt i intervjuguiden min. Jeg hadde laget meg et førsteutkast med hvilke spørsmål jeg ville ha med i intervjuguiden og hvordan oppsettet skulle se ut. I veiledningsgruppen på campus presenterte jeg dette førsteutkastet og fikk en rekke gode konstruktive innspill på hva som kunne endres på, for at spørsmålene ble så presis som mulig, men samtidig var åpne



spørsmål. Jeg ville stille så åpne spørsmål som mulig, for å gjøre lærerne minst mulig ledet eller påvirket i hva de svarte (Kvale & Brinkmann, 2015). Endringer som ble gjort var at jeg endret på ordlyden i spørsmålene, slik at de var spisset så mye som mulig inn mot temaene i hvert av spørsmålene. I tillegg tok jeg bort en liste som jeg hadde laget i intervjuguiden, hvor det stod en rekke ord som var tiltenkt å knytte opp imot hvert av temaene som jeg spurte om. I stedet valgte jeg, i samarbeid med veileder og veiledningsgruppen, at jeg tok med to stikkord per spørsmål på hva temaet kunne dreie seg om.

#### 4.5 Gjennomføring av intervjuer

I gjennomføringen av intervjuene på skolene, startet jeg alle intervjuene med en uformell prat, som gled naturlig over til selve presentasjonen av prosjektets tema og formål. Dette gjorde jeg for at intervjudeltagerne skulle føle seg tilpass og for å skape en avslappet stemning. Jeg informerte deretter om at jeg ville ta lydopptak av samtalen, via OsloMet sitt nettskjema og diktafon appen. De ble videre informert om anledning til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Dette ble underskrevet i samtykkeskjema (vedlegg 1) før jeg startet lydopptakene. Alle intervjuene varte omtrent like lenge i tid, mellom 30 og 40 minutter. Samtlige av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, dette var etter ønske fra meg og deltagerne. Vi hadde god tid til hvert av intervjuene og det var ikke noen forstyrrelser eller avbrytelser utenifra. Intervjudeltagerne hadde forberedt møterom til intervjuene og de virket alle interesserte i og opptatt av temaet relasjonskompetanse. Dette har resultert i veldig interessante og gode data. På slutten av hvert tema i intervjuene spurte jeg om det var noe mer de ville si om temaet før vi gikk videre til neste, dette for å sikre at de hadde fått sagt alt de ville om temaet. Ved å stille dette spørsmålet på slutten av hvert tema, ga det meg en tydelig avslutning og overgang til hvert av temaene og er i tråd med å kunne styrke gyldigheten i mine tolkningsresultater (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.6 Transkribering

Transkribering er å gjøre om tale til tekst, det vil si å overføre all lyd i intervjuene over til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle fire lydopptakene er blitt transkribert og dette gjorde jeg kort tid etter gjennomføringen, for å huske mest mulig hva som ble sagt og for at det nonverbale som oppleves i intervjuet kanskje kan bidra til å få frem nyanser. Jeg har transkribert alle intervjuene selv, noe jeg har valgt å gjøre fordi man som forsker kommer tettere på sine innsamlede data og dermed kan gjøre seg opp egne meninger rundt

intervjusituasjonen (Dalland, 2017). Jeg hadde god lyd kvalitet på samtlige av intervjuene, noe som bidro til å gjøre det lettere å høre gjennom intervjuene for mulige uklarheter eller feiltolkninger.

Dokumentering av intervju kan være en stor og omfattende jobb og det kan ta mye tid å gjennomgå datamaterialet og det er ikke alt som er like relevant i en analyse. Jeg har valgt å ikke ta med uttrykk som pauser, hosting og nøling, da dette ikke var relevant for min problemstilling og vil kunne fremstille deltagerne på en måte som ikke er ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv tror jeg det er lurt å høre gjennom lydopptakene flere ganger for å få med seg alt som er relevant. I min situasjon førte dette til at jeg oppdaget noen interessante utsagn fra deltagerne som jeg ikke hadde fått med meg i intervjuene. Det å høre gjennom intervjuene flere ganger har ført til et omfattende og tidkrevende arbeid. Når materialet skrives ned fra lydopptak til tekstform, gir det oss en bedre oversikt og denne struktureringen i seg selv er egentlig begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.7 Analyse av intervjuer

Allerede under selve intervjuet begynner arbeidet med den prosessen det er å analysere dataen (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med å analysere data er å bearbeide og strukturere det som blir sagt i intervjuene. Når jeg analyserer kvalitativ data, er det de subjektive opplevelsene til alle deltagerne i intervjuene jeg vil få innblikk i. Dette handler om at deltagerens utsagn fortolkes og kategoriseres i forhold til den teorien som er relevant i oppgaven. Meningskonsentrering eller meningsfortetting, betyr at alle utsagnene til intervjudeltagerne blir forkortet ned til korte og presise formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved meningsfortetting stilles det krav til at forskeren fremstår som objektiv, for å kunne forkorte innholdet så troverdig som mulig ovenfor intervjudeltagerens utsagn. I min oppgave har jeg måtte forkorte en del av svarene til flere av deltakerne, da det var en del lengre svar som også inneholdt noen avsporinger fra temaet. Det jeg startet med var å lese gjennom ett og ett intervju, slik at jeg fikk laget meg et bilde av alle intervjuene som en helhet. Videre arbeid bestod i fjerning av ikke relevante data, slik som pauser, fyllord og repetisjoner i tillegg til digresjoner som oppstod da samtalen sporet over på mindre relevante temaer. Etter dette leste jeg gjennom intervjuene en gang til, da på en så objektiv måte som mulig, for å kunne sette de inn i temaer ut ifra de uttalelsene de kom med (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne måten å analysere kvalitativ data på kan sees på i lys av «Kvales tre analyse nivåer»:

1. Den strukturelle delen hvor jeg legger vekt på å identifisere temaer og finne mønstre i dataene.
2. Den hermeneutiske analysen der jeg prøver å forstå meninger og sammenhenger i dataene.
3. Den reflekterende delen hvor fokuset ligger på refleksjonen over min rolle som forsker og de implikasjoner dette har for tolkningen av dataene.

#### 4.8 Gyldighet

Når vi snakker om validiteten i forskning så knyttes dette til kvantitativ forskning, men innenfor kvalitativ forskning omtaler vi dette ofte som gyldighet. Dette handler om det er gyldighet i det man spør om. Om noe er reliabelt eller pålitelig, handler om at noe vil gi de samme resultatene ved gjentatte målinger under samme forhold. Eksempelvis om en tester en gruppe mennesker med den samme testen gjentatte ganger, så vil en få de samme resultatene (Ringdal, 2018). Gyldighet handler om hvor relevant de ulike sidene av undersøkelsen er, og er den dataen jeg får vesentlig og hvordan er sammenhengen mellom data.

Det jeg har gjort i denne oppgaven for å sikre god gyldighet er å gjøre oppgaven så transparent som mulig, skrive ned alt jeg har gjort og hva som er mine egne synspunkter. Jeg har valgt å presentere en rekke sitater fra intervjuene for å sikre at oppgaven er transparent. Jeg har intervjuet fire forskjellige lærere på forskjellige skoler for å kunne få forskjellige vinklinger eller synspunkter på temaene. Videre har jeg laget selve datainnsamlingen så systematisk som mulig. Måten jeg har gjort dette på er ved å spørre om de samme spørsmålene på en så lik måte som mulig, for så å knytte disse funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning.

#### 4.9 Pålitelighet

Pålitelighet handler om at informantens virkelighet kommet frem. Jeg har i forkant av intervjuene planlagt og gjennomført to prøveintervjuer på to lærere, for å prøve ut spørsmålene og gjøre eventuelle endringer. Validitet handler om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn representerer virkelighet og gjenspeiler formålet med studien (Johannessen et al., 2016). Kvalitativ metode omfatter troverdighet som indre validitet, overførbarhet i form av ekstern validitet og bekreftbarhet (Johannessen et al., 2016).

Troverdigheten i intervjuene er styrket ved at mine direkte tolkninger og forståelse av deltagerens egne opplevelser blir tilbakeført til deltageren flere ganger i løpet av intervjuet, for slik å sikre rett forståelse og mulig få mer informasjon. Overførbarheten styrkes også gjennom god forankring i relevant teori. Når vi snakker om studiens bekreftbarhet, handler det om viktigheten av at funnene er et resultat av forskning og ikke et resultat av mine subjektive oppfatninger (Johannessen et al., 2016). Bekreftbarhet skal vise til i hvilken grad resultatene kan bekreftes gjennom tilsvarende undersøkelser. Som nevnt tidligere vil det være umulig å få en identisk undersøkelse, da flere faktorer spiller inn. Når det snakkes om bekreftbarhet er det viktig at jeg beskriver alle beslutninger gjennom hele studien, slik at leserne kan følge og vurdere disse (Johannessen et al., 2016). Det som er gjort og beskrevet over, kalles for transparens og handler om å ha den gjennomsiktigheten i studiens forskjellige prosesser. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven vært bevisst på min egen førforståelse, og har ikke latt egne meninger styre intervjusituasjonen eller tolkningen. Alt en gjør må begrunnes.

Hvordan man har utført intervjuene, hvordan man har transkribert, og hvordan man har begrunnet og redegjort for det det man har gjort er avgjørende for studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I et intervju er det avgjørende hvordan forskeren blir opplevd av deltagerne, her handler det om oppførsel, fremtoning og hvordan spørsmålene blir stilt. Jeg har etter beste evne prøvd å fremstå som objektiv og nøytral, men samtidig prøvd å få til den gode tone i samtalen. Det er også viktig at en etter beste evne stiller så få ledende spørsmål som mulig, da dette kan bidra negativt på troverdigheten i intervjuene. Mine fire informanter har gitt meg et innblikk i deres opplevelser og kan være med på å bidra til mer kunnskap på området. Jeg håper og tror studien kan være til hjelp for andre lærere, siden overførbarhet også kan knyttes til om tolkningen skaper gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018).

#### 4.10 Etske betraktninger

Jeg har gjort en del valg knyttet opp mot etiske sider ved oppgaven. På bakgrunn av de data jeg skal hente inn i intervjuene, var det nødvendig å søke prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata. Her gikk det fram av de personopplysningene jeg fikk ved å ta lydopptak av deltagerne, at prosjektet var meldepliktig og det måtte søkes om godkjenning via NSD for å overholde kravet om anonymisering. Dette ble gjort 17.02.22 og kom i retur den 08.03.22 med noen kommentarer og spørsmål på meldeskjemaet. Tilbakemeldingen gikk på noen punkter i informasjonsskrivet mitt, der det manglet noe informasjon for å være i tråd med

personvernregelverket. Første punktet var navn på behandlingsansvarlig ved studiested, deltageres rettigheter til å klage til datatilsynet og til slutt kontaktopplysning til studiestedets personvernombud. Alle disse punktene ble etterfulgt og lagt til i informasjonsskrivet før det ble sendt inn på nytt. Prosjektet ble også delt med prosjektansvarlig som i mitt tilfelle var veileder. Dagen etterpå, 09.03.22 ble prosjektet godkjent av NSD (vedlegg 1).

Alle deltagerne i denne undersøkelsen er lærer jeg ikke har noen relasjon til fra tidligere og det ser jeg på som en fordel med tanke på at jeg kom inn som en nøytral person i forhold til deltagerne. Jeg har valgt å lage intervjuguiden som et nettskjema via UiOs sine tjenester, der intervjuguiden blir knyttet opp mot de lydfilene som blir tatt opp i intervjuet og denne blir lagret på UiOs servere, som er en sikker og stabil institusjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten lagres persondata på en kryptert server og slettes etter transkribering.

Når man intervjuer andre mennesker er det knyttet en del moralske spørsmål til blant annet hva som er intervjuets mål og hvilken midler som blir benyttet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95). I min forskning har det vært svært viktig for meg å bli opplevd av deltageren som redelig og at de føler seg behandlet på en god måte. Måten jeg har prøvd å etterleve dette på er ved bruk av samtykkeskjema, der jeg informerer om at alle svar blir behandlet respektfullt og i henhold til retningslinjer fra NSD. Alle deltageren har fått anledning til å høre gjennom lydfilen etter intervju og fått tilgang til det transkriberte material om ønskelig. Dette var en sikkerhet for meg slik at alle deltagerne hadde mulighet til være enige med det som ble tatt opp på lyd. Dette kan også knyttes til validitet eller gyldighet av mine data. På dette tidspunktet i prosessen har alle deltagerne takket nei til dette. Alle deltagerne i prosjektet har fått fiktive navn som jeg har koblet til en koblingsnøkkel. Jeg har anonymisert både lydfilene og all transkribert tekst, dette vil bli slettet ved prosjektslutt.

Oppsummering:

Gjennom dette kapittelet har jeg presentert forskningsdesignet i oppgaven. Jeg har delt opp prosessen for hvordan jeg har hentet inn data på i underpunkter for å gjøre det mer oversiktlig og lettere for leserne å følge. Til slutt i kapittelet har jeg belyst pålitelighet og gyldighet i prosjektet samt at jeg har gjort meg noen etiske betraktninger rundt oppgaven.

## 5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg funn og sitater fra alle fire intervjuene. Datamaterialet som ligger til grunn for dette er de transkriberte intervjuene, samt egne notater fra intervjuene. Jeg har delt funnene inn i seks temaer, som er lik de seks temaene i intervjuguiden. Grunnen til at jeg har valgt å presentere funnene på denne måten er for å gjøre det mest mulig oversiktlig for leserne og for å få en fin struktur i oppgaven. Alle seks temaene følger videre i drøftingskapittelet og gjør at leserne på en enkel måte kan knytte drøftingen oppimot funnene. Jeg har valgt å presentere alle intervjudeltagerne hver for seg, dette er for å tydeliggjøre den enkeltes stemme.

### 5.1 Trygghet

Som første spørsmål i intervjuguiden ble temaet om trygghet tatt opp. Her har jeg tenkt at på bakgrunn av det grunnleggende behovet alle har til å føle på trygghet for å kunne ta til seg læring (Hoffman et al., 2017), kunne passe å ha som åpningstema.

**Per:**

*«Hvis det dukker opp ting, så tar jeg kontakt med foreldre å fortelle om tingene. Jeg prøver å ta hensyn til sånt og det kommer jo veldig fort frem hvis det da er utrygge elever. Hvis de ikke ønsker å snakke foran klassen eller det er et problemer med å sitte fremst, så er det helt konkrete ting som vi prøver å legge til rette for».*

Per sier at han legger mye vekt på å bli kjent med både svakheter og styrker hos den enkelte elev, dette baserer han på det som kommer frem i samtaler med eleven i starten av skoleåret. Per velger også å plassere elever som tilsynelatende går bra overens, ved siden av hverandre og tar hensyn til de elevene som måtte ha ønsker om hvor de vil bli plassert i klasserommet. Han sier at dette med hvordan han legger til rette for at eleven skal føle seg trygge, ikke er noe han bare gjør en gang men noe han jobber med kontinuerlig. Dette kaller Per for noe som er i konstant bevegelse og at han derfor må være klar for å ta ting som dukker opp underveis i skoleåret.

*Men det er jo klart at dette, kall det gjerne for en plan som hele tiden er i bevegelse. Det dukker jo opp ting underveis som hjelper eller stikk motsatt, da jeg må jeg jo ta tak i det og gjøre noen grep på ting.*

Et av de andre funnene som kom frem i samtalen med Per, var at han lot elevene jobbe mye sammen i «makkerpar» både på verkstedet og i klasserommet. Disse makkerparene kunne han variere i løpet av høsten etter hvert som behovet meldte seg.

*Vi skal på en måte la de føle et visst ansvar for å ta vare på sidemannen, med kort prat og ikke minst, hvis han er vekke fra skolen en dag. Da skal makkeren ta kontakt og høre hvordan det går og om han kommer på skolen og ja, kanskje årsaken på en måte også. Hvis de ligger og «vaker» lite grann mot at de kan droppe ut, så kan det være litt sånn at de føler litt mer tilhørighet til at man gjerne må være der.*

I undervisningshverdagen til Per, beskriver han det med foreldrekontakt og viktigheten av dette. Han oppretter helt tidlig i skoleåret kontakt med foreldre og foresatte. Der han inkluderer eleven i disse samtalen, for at det lettere kan komme til overflate dersom eleven er utrygg eller har andre utfordringer. Han begrunner dette med at det kan være skummelt og vanskelig for noen og da spesielt utrygge elever, å gi beskjed om det å sitte fremst i klassen eller andre konkrete ting som da lettere kan legges til rette for.

### **Pål:**

Pål har alltid startsamtale med alle elever ved skolestart og sier han hilser på alle elevene hver dag. Han begrunner dette med at elevene føler seg sett når de blir hilst på. Pål sier også at han mener det er veldig viktig å bruke det som kommer frem i start samtalen vider ut i skoleåret.

*At jeg liksom husker noe av det vi snakket om i start samtalen, noe sånn som at du for eksempel hører med de hvordan det går med fotballen eller med andre idretter de holder på med.*

Tidlig i skoleåret gjør Pål det klart for alle elevene at det forventes noe av dem. Han prater med de om hva som er greit og hva som ikke er greit å gjøre. Grunnen til at Pål presenterer disse forventningene tidlig, handler om at han mener det kan gi elevene en trygghetsfølelse og bidra til å sette rammene på hva man forventer av eleven. Pål sier at jo mer utrygge eleven er, jo oftere har han samtale med dem.

## **Espen:**

I intervju med Espen var dette tydelig et tema som vekket stort engasjement hos han. Det kom tidlig frem at dette var noe han brukte mye tid på ved skolestart. Espen sa at det å lære seg navnene til alle elevene var veldig viktig. Dersom dette ikke var på plass ganske raskt så kunne det bidra negativt til klasse miljøet og hvordan den enkelte eleven følte seg i klassen.

*Her bruker jeg mye tid på å lære meg navene til alle i klassen. Dette er kjempeviktig å få på plass fort som faen. Det å bare si, du! Eller, hei du! Følger du med eller? Det tror jeg kan gjøre at du får en jævlig dårlig start.*

Espen la mye vekt på viktigheten av det å få med alle elevene helt fra skolestart. Det kunne være utfordringer rundt dette, med bakgrunn i mye formaliteter som måtte gjøres i starten av skoleåret. Dette var noe Espen prioriterte å få gjort ferdig raskt slik at han kunne bruke tiden til å bli kjent med elevene sine. Espen sier han ikke har noen tidligere erfaringer med spesielt utrygge elever, men kunne si at han gjerne tok en prat på tomannshånd hvis det var noen elever som ikke ville delta på fellesaktiviteter i tillegg til at han støttet seg på rådgivertjenesten på skolen.

## **Hans:**

Hans mener noe av det som er viktig for å gjøre eleven trygge på skolen, er det å være rettferdig ovenfor elevene og være forberedt til undervisning.

*Det første og viktigste jeg gjør er å være forberedt, også er det å være saklig og rettferdig. At de føler seg trygg på at jeg er rimelig lojal (...)*

Hans forteller at det er grupper på 12 elever i klassen og at han har mye en til en undervisning. Dette sier han at gjør det lettere å bygge gode relasjoner til hver og en av elevene. Noen av rammefaktoren til Hans er knyttet opp imot kjøreopplæring, der han driver med opplæring og undervisning i perioder som går over mange uker. Dette sier han gjør at det ikke er så mye spillerom for å bruke mye tid med å bli kjent med elevene på «vanlig» måte.

Hans forteller at han ble møtt av sin fysikklærer da han gikk på skolen, på en måte hvor han opplevde han som alltid godt forberedt, alt ble nøye forklart og gjerne flere ganger. Han smilte til alle elevene og spurte alle alltid om hvordan de hadde det. Dette forteller Hans at han har adoptert til sin lærerhverdag og er noe han har etterlevd i hele sin lærerkarriere.



*Jeg hadde en lærer i fysikk som ikke hadde pedagogisk utdannelse, men som jeg lærte vanvittig god pedagogikk av. Han var alltid veldig godt forberedt, han smilte alltid og planen for hva vi skulle var alltid klar og tydelig.*

Da vi kom inn på stikkordet utrygge elever, fortalte Hans at det ikke er alltid han tar ting opp i plenum, men tar seg tid til å informere eller prate med elevene en og en. Hans har kartleggings oppgaver som går på lesing, skriving og regning. I tillegg bruker han tid på å informere elevene hva det er de skal kunne, hva som er veien til mål og at dette er noe han bruker god tid på en til en.

En annen ting Hans gjør for å trygge utrygge elever er at i klasseromsundervisning setter han elevene i «hestesko», slik at ingen sitter med ryggen til noen. Han har også laget navnelapp på alle pultene ved skolestart. Hans forteller meg også at han mener læreren må virke selvsikker i sitt arbeid og må tåle å lytte til elevene.



Fig 4. Ordsky av ord relatert til trygghet fra alle fire intervju, laget gjennom programvare hentet fra <https://www.wordclouds.com/>.

## 5.2 Tillit

### Per:

I samtale med Per rundt det som går på å vise tillit ovenfor elevene, så er en av de konkrete tingene at de får lov å prøve seg på egenhånd. Han gir de gjerne korte instruksjoner på hva det er de skal gjøre og viser de arbeidstegningene de skal følge. Før han trekker seg litt vekk, slik at de får lov å vise at dette er noe de klarer på egenhånd. På denne måten forteller Per at han viser elevene at han stoler på at de kan håndtere den eller de arbeidsoppgavene de skal gjennomføre.

*Jeg viser de tillit med at de får teste ting og sånn. Da spør de gjerne når har vi gått igjennom fagstoff og koblet opp i anlegget: er dette bra? er det ok? Da lurere de på om jeg mener at det er bra nok. Da sier jeg: Ja, flott, men da tester vi da. Istedenfor å gjerne løpe gjennom hele anlegget og rive fra hverandre alle koblinger og annet for å finne løse ledninger.*

Når jeg spør hvorfor han gjør dette så begrunner han det med at dette får elevene til å føle at de blir stolt på.

*(...) langt fra alle gangene det går fint, men det skal sies at det gjøres under kontrollerte forhold altså. Det er ikke noe fare forbundet for dem med det. Er noe med å vise de at jeg på en måte har troen på det de gjør er OK. Hvis det ikke OK, da sier jeg at da må du prøve igjen.*

Videre forteller han at noen ganger så går det bra, andre ganger så går det ikke så bra, men at dette er en del av det som ligger til grunn for tillit. Når jeg spør om det som går på tillit knyttet opp mot det medmenneskelige aspektet, forteller han om samtalene han har med elevene.

*Det går jo på disse samtalene som jeg har med elevene. Det kan være formelle eller uformelle samtaler. De åpner seg gjerne opp om den enkelte ting som de gjerne sliter med, eller ting som de trenger hjelp til.*

Det er viktig for Per at elevene opplever å bli tatt seriøst når de når de kommer og vil ta opp noe med han.

*Viser det at jeg tar det innover meg og jeg skal prøve å hjelpe de så godt jeg kan. Ikke minst dersom eleven kommer med ting som ikke eleven ønsker å snakke om foran klassen. Får de til å føle at de kan bruke med litte grann til sånne ting.*

Videre forteller han at det kan være elever som kommer og forteller om utfordringer som gjør det vanskelig å komme på skolen noen dager. Da lager Per ofte individuelle avtaler med eleven, slik at det ikke er nødvendig å påpeke dette hvis eleven for eksempel kommer for seint inn til timen eller må forlate timen før den er ferdig.

*(...) eller jeg er sliter med å stå opp om morgenen sant, så trenger ikke jeg også å spørre han hvor han har vært når han kommer for sent. Da har vi en avtale der vi snakker sammen og det er mellom oss. På en måte sånn at de skjønner det at ting som de sier til meg, det trenger ikke å gå videre.*

*Jeg tenker at vi må ha litt spillerom og vi må kunne gjøre sånne avtaler med elevene. hvis det er spesielle hensyn som må tas må vi kunne ta det innimellom.*

#### **Pål:**

Jeg spurte Pål om hva det er han gjør for å vise tillit ovenfor sine elever og hvordan han tror dette påvirker skoledagen deres. Da svarer han at tillit er ikke noe man bare får, men man må også vise tillit ovenfor andre.

Pål viser tillit ovenfor elevene på det som handler om faglige aspekter, men forteller meg også at han viser tillit ovenfor elevene på et sosialt eller medmenneskelig nivå også. Når det kommer til det som handler om det faglige, så viser han tillit med at de arbeidsoppgavene han gir elevene ikke er for spesifisert. At det er rom for elevene å være litt frie til å velge hvordan de vil løse oppgavene.

*Altså, hvis du viser de den tilliten med at du tror de kan gjøre oppgaven, uten å få det i bygd opp i bauer og kanter.*

Pål sier også i intervjuet at tillit handler en del om kjemi.

*Hvis eleven liker læreren så vil han eller hun jobbe bedre, for å gjøre lærerne fornøyd.*

## **Espen:**

Måten Espen jobber for å vise tillit ovenfor elevene, er at han forteller at eleven kan komme og snakke med han om det er noe de har på hjertet, uten at han nødvendigvis forteller dette videre til andre. Men han er veldig tydelig på at han sier til elevene at dersom dette handler om noe som gjør at han blir redd for helsen eller sikkerheten til elevene så har han plikt til å si i fra videre.

*Jeg snakker jo med dem, sier at de kan komme å si om det er noe og at jeg ikke går og sier det til noen andre. Men er det noe ulovlig\farlig så må jeg jo si det videre.*

En episode som kommer frem i intervjuet var at det kom en elev å spurte om Espen hadde tid til å prate litt med denne eleven. Espen har da en samtale på kontoret sitt sammen med eleven. Hvor det da kommer frem at eleven hadde gjort noe dumt som eleven angret på. Dette var av en slik karakter at det ikke gikk utover andre personer, men hadde Espen fortalt dette videre så hadde det fått konsekvenser for denne eleven. Det var da snakk om at eleven hadde ruset seg. Dette var en elev som kom fra en annen kultur og synet på rus var vesentlig mer bagatellisert enn det vi har i Norge. Espen valgte å ta denne samtalen med eleven rundt den problemstillingen som eleven hadde og de fant en fin løsning på problemet. Dermed fikk eleven en sjanse til å endre vanene sine rundt dette temaet.

*Ene eleven fortalte meg at han hadde gjort noe dumt, og hadde jeg sagt dette videre så hadde det fått konsekvenser. Men istedenfor hadde vi en samtale (...) Eleven tok til seg dette, fikk bedre vaner og sluttet med det som han hadde fortalt at han holdt på med.*

*Eleven har kommet tilbake til meg i senere årene og takket meg for at jeg ikke sa dette vider til noen og at han nå jobber og har en god jobb og leilighet og greier. Viktig å ikke være en «snitch», det vinner du mye på.*

## Hans:

For Hans er det viktig at han opptrer rolig ovenfor elevene, at han kan lytte til de når de kommer for å snakke. Han sier det at hvis du som lærer alltid er opptatt når en elev kommer og spør om du har tid til å prate litt eller bare avfeier det de kommer med, da ender det fort opp med at elevene ikke velger å komme til deg for å prate.

*(...) at du kan lytte på elevene, at ikke du er opptatt alltid. For hvis du sier at det er feil det de sier, så svarer de at da gidder jeg ikke å si noe sant.*

Tillit handler for Hans om det det å være rolig og lojal og være godt forberedt.

*Kommer det en til meg og spør om: kan jeg få fri? Hvis da eleven vil fortelle hva han eller hun skal, så er det jo stort sett greit. Men jeg spør alltid om jeg kan få det på en gul lapp.*

Hans har det på en gul lapp for seg selv og da blir det mellom han og eleven uten at det trenger å bli mye styr for eleven. Dette sier han gjelder spesielt om det er elever som har utfordringer med fravær som kan være vanskelig å få dokumentasjon for, men som han mener er fravær som er «nødvendig». Vider innenfor tema tillit, prater Hans om det med å være lojal ovenfor eleven. At han som lærer ikke går og utleverer noe om noen som de ikke vil skal komme ut.



Fig 5. Ordsky av ord relatert til tillit fra alle fire intervju, laget gjennom programvare hentet fra <https://www.wordclouds.com/>.

### 5.3 Tilhørighet

#### **Per:**

Per forteller meg at det han jobber med er noe som kalles for makkerskap. Dette sier han er en felles «greie» de gjør hvert eneste skoleår. Han starter også skoleåret med å sette elevene sammen i grupper, slik at det alltid er noen som tar kontakt med gruppens medlemmer dersom noen skulle være borte. Dette sier Per er for å få elevene til å føle at de er en del av et felleskap og en kohort.

*Da føler de gjerne et sterkere bånd, enn at man bare er en elev på skole og en klasse.*

Per legger også vekt på viktigheten av å ta med klassen på det han kaller «sosiale happenings». Dette kan variere fra år til år, men det er alltid en felles aktivitet i starten av skoleåret for å skape samhold i klassen. Per jobber mye for å få alle elevene «plassert», altså hvor de skal sitte og hvem de skal sitte med. Dette gjelder spesielt med tanke på elever som føler seg utenfor eller har utfordringer med å være sosial. Dette forteller Per at går igjen i alle fag og alle timer. Han har klare tanker om hvorfor han gjør dette og begrunner det med at han vil presse de litt til å sosialisere seg for å skape et samhold i klassen. Han forteller også at dette gjelder for praktiske oppgaver, hvor han setter de til å måtte jobbe sammen for å løse oppgaven.

#### **Pål:**

Ved starten av skoleåret har Pål en individuell gjennomgang sammen med elevene. Her spør han de om bakgrunnshistorien deres, hvordan de har trivdes på ungdomsskole og om det er noe spesielt han trenger å vite om de. En annen ting som Pål gjør i starten av skoleåret i likhet med Per, er det de kaller for makkerskap. Dette forteller Pål at er noe de har praktisert på skolen så lenge han har jobbet der og begrunnes med at elevene skal stifte bekjentskap til hverandre. Videre i skolehverdagen har Pål laget undervisningsopplegg som skal fremme det å bli kjent med hverandre, der han setter elevene i grupper hvor de må jobbe sammen om de prosjektene de får utdelt. En annen ting Pål gjør er at han setter elevene i kontakt med hverandre via både digitale plattformer og telefonnummer. Dette er for at eleven skal følge hverandre opp dersom noen uteblir fra gruppen eller er borte fra skolen uten å gi beskjed. Han prøver å få etablert vennegjenger i klassen, slik at dersom noen skulle være borte så er det større sannsynlighet for at noen i vennegjengen tar kontakt med denne personen.

*Jeg prøver liksom å få til en sånn type vennegjeng da, på den måten så er de aldri alene. Hvis de for eksempel sliter med angst en dag, så er det alltid 3, 4 stykker i vennegjengen som tar kontakt.*

Pål forteller meg at det å få elevene til å føle at de er tilknyttet noen er veldig viktig for å få eleven til å føle en tilhørighet i klassen og på skolen. Han sier at gruppene endres etter det behovet elevene ser ut til å ha, basert på den informasjonen de har gitt. Dette gjør at det blir en myk start på skoleåret. I likhet med de andre deltagerne i intervjuene, så gir Pål elevene gruppeoppgaver og oppgaver som de må være sammen om å løse. Dette gjør at de blir kjent med hverandre i forskjellige kontekster, både faglig og sosialt og for å knytte nye vennskap. Men han skifter gjerne ut gruppene etter en måned eller 6 uker, slik at i løpet av ett skoleår så har alle vært i gruppe med hverandre. Dette er med på å bidra til at det blir en bedre tilhørighet i klassen og i klassefelleskapet sier han.

Pål prøver å se om det er noen som faller fra, ikke deltar aktivt eller er utenfor. Han snakker med de om dette er selvvalgt på bakgrunn av behov eller om de føler seg frosset ut.

*Noen ønsker ikke å delta så mye sosialt, noen trives i sitt eget selskap. Dette kan være selvvalgt og hvis de trives med det så er det helt ålreit! Også er det noen ønsker å delta aktivt i en gjeng, da skal de få muligheten til det.*

Men dersom han opplever at det er elever som ikke har valgt dette selv, lages det en handlingsplan med tiltak på hva som skal gjøres for å få eleven inn i felleskapet å bli trygg. En del av denne prosessen sier Pål handler om å bli kjent med elevene, se hvordan personligheten til de forskjellige elevene er og endre litt på gruppene deretter.

*Det er gjerne personer som liker å vises seg frem og har tillit til seg selv og vil være mer aktiv. Noen ganger er det personer som står på sitt og det er ikke så mange som får delta, da må vi endre litt på disse gruppene sånn at vi gjør at det er mer deltagende for alle sammen.*

Videre forteller Pål at han jobber med å kartlegge relasjonene elevene har seg imellom, hvem som har en relasjon til hvem. Når de har kartlagt dette får de et bilde av hvem som da har færrest relasjoner også prøver han å finne ut om det er spesielle årsaker til hvorfor de føler seg utenfor. Dette er en kartlegging han gjennomfører hvert år.

## **Espen:**

Espen bruker mye humor for å løse opp stemningen i klassen. Han forteller også at han bruker verkstedarbeid på starten av året, som en faktor for å få alle til å føle at verkstedet er et sted som de kan ha tilhørighet til.

*Helt fra skolestart er vi mye på verkstedet og vi får alle med inn på verkstedet. De liker bedre å være på verkstedet enn i klasserommet. De er jo vant med å være i et kjedelig klasserom hele ungdomskolen, så skal jeg liksom fortsette med det?*

En annen ting Espen gjør for å få elevene til å føle tilhørighet til klassen, er at han en fredag eller to i måneden har kahoot med dem. Denne trenger ikke handle om noe spesielt eller være faglig, innholdet kan gjerne være noe fra det de har holdt på med den siste tiden. Det viktigste med denne kahooten er at han har med spørsmål som alle kan svare på. Gjerne noe eleven har gjort eller fortalt om den siste tiden, eller noe eleven er flink til.

*Eleven ser fort hvis de skjønner at du har fulgt med på det de har sagt. Du kan liksom ikke bare finne på noe tull, då avslører de det med engang. Hvis jeg har med et spørsmål om noe de snakket om, for eksempel de var på en fest i helgen også snakket de om hvor kult det var at de ble kjørt dit i en fet bil. Har jeg da med spørsmål om denne type bilen, da ser jeg at de reagerer positivt.*

## **Hans:**

Hans forteller i starten av intervjuet at han spiller mye på bruken av medbestemmelse i klassen. Det som han underviser i, lar han elevene få lov til å være med å bestemme hva skal handle om. Han lar elevene få tidlig vite hva målet med undervisningen er, hva som er delmål og hva som er hovedmål.

*Så får de være med å vurdere seg selv, om vi skal vi gå videre eller ikke. Hva om vi ikke går videre, klarer vi da målene? Det at de får litt medbestemmelsesrett, kan skape litt utfordringer for de som føler seg utenfor\utsatt. De føler at de bremser klassen.*

Dette sier Hans gjør at elevene får en følelse av å være med på å bestemme innholdet i hverdagen og som igjen gir elevene følelse av å være en del av et felleskap i klassen og de



føler at de har en tilhørighet i klassen og det driver på med. I tillegg strekker Hans seg litt ekstra for å få alle elevene til å føle på tilhørighet. Det han gjør er at de som trenger litt ekstra støtte eller litt mer tid, gir han undervisning på ettermiddag slik at når det startes med nytt tema så er alle klar for det som skal gjennomgås i klassen.

*Det er jo ikke forelesninger de er på disse elevene, det her er undervisning!  
Mange av disse elevene skal ha karakter i noe som de aldri har hatt før.*

Elevene til Hans skal etter å ha gjennomført en del av undervisningen, bestå statens vegvesen sine prøver. Dette er prøver med vurderingsform bestått eller ikke bestått. Dette er noe Hans starter tidlig å forberede alle elevene til, slik at de vet hva de har i vente. En av grunnene til at han forteller dette til elevene så tidlig på året er at elevene ofte hjelper hverandre på veien frem mot prøvene hos statens vegvesen, ofte opplever Hans at de elevene som tar dette fort hjelper og drar med seg de elevene som strever litt mer.



Fig 6. Ordschy av ord relatert til tilhørighet fra alle fire intervju, laget gjennom programvare hentet fra <https://www.wordclouds.com/>.

## 5.4 Motivasjon

### Per:

Åpningsreplikken til Per når jeg spør om hva han gjør når han skal motivere elevene sine, er som følgende:

*Hvordan skal jeg motivere 16, 17, 18 åringer? Ja det er ikke å bare gjøre det. Ja, hadde vi hatt et enkelt fasitsvar på det, så tror jeg vi kunne blitt rik.*

Per sier at han opplever at det er svært variert og individuelt hvor motivert elevene er fra år til år. Han sier det er et sammensatt bilde og mange faktorer som ligger til grunn for hvor motivert en elev er eller ikke er.

*Jeg tror det ligger mye i klassemiljøet, om man får man en klasse der de føler at de kan være sosiale og kan snakke litt fritt. Ha litt konkurransen tror jeg kan hjelpe til med flyten.*

Den eller de opplevelsene de får av å trives på skolen, hvis de har det kjekt på skolen, det kan ha utrolig stor betydning for om de er eller blir motiverte sier Per.

*Så lenge de har det kjekt på skolen, så er det hovedpoenget. Da tror jeg at motivasjonen kommer. De har jo indre motivasjon i forhold til at de ønsker jo å bli ferdig med en utdanning og tjene penger ikke minst.*

Per forteller alle eleven hva de må gjennom før de når dette målet sitt om å få en utdanning og tjene penger. Han prater med elevene om hva det er som kreves av dem, i forhold til innsatsen de må gi for å komme i mål. Videre sier Per at på skolen der han jobber, har de sosiale aktiviteter i felleskap med elevene. Dette kan være mindre planlagte aktiviteter, som for eksempel en tur ned til byen på en finværsdag eller se en film på en fredag etter lunsj.

*Jeg prøver jo å få til småting innimellom, det gjør jo skolehverdagen gjerne litt kjekkere for ungdommene.*

*Jeg vil jo ikke at det bare skal være sånn A4 skole, der det er mas hele tiden, prøver litt sånn alternative vinklinger. Hvis man ser seg blind på læreplaner og annet i løpet av et år, så har man ikke tid til å gjøre noe annet.*

*Det er utrolig viktig å ta seg tiden til å gjøre litt andre ting av og til, dette er med på å skape et veldig godt klassemiljø. Og er klassemiljøet der og vi klarer å holde det til dels faglig, stort sett, så tror jeg at motivasjon også går greit.*

Det kommer frem i intervjuet at Per opplever de fleste eleven han har, har et ønske om å gjøre det bra på skolen. Han sier at de fleste har ønske om å komme seg ut i lære eller i arbeid og at motivasjonen stort sett er til stede fra starten av skoleåret.

*Viktig at vi husker på at de har gått noen år på skole, så en del av elevene kan være skolelei. Da er det å prøve å variere litte grann på undervisningen og praksis det er lurt.*

For Per er det å ha mest mulig praktiskrettet undervisning noe han ser på som veldig viktig for at elevene skal bli motivert. Han avslutter temaet motivasjon med å fortelle at det som han mener er overordnet for at eleven blir motivert er at vi som lærere viser at vi er der for elevene.

*Vi er jo alle i samme båt og vi vil jo elevens beste, det håper jeg i hvert fall at alle lærere er. Hvis vi ikke er det, så er vi feil jobb.*

### **Pål:**

I intervju med Pål kommer det frem at dette med motivasjon er noe som han mener er veldig viktig, det at de faktisk er motivert. I starten av skoleåret har han en samtale med elevene om hvilken yrkesretning det er de tenker seg videre mot og hvorfor de har valgt nettopp denne retningen. Det fortelles om mange varierte begrunnelser, men at i disse samtalen kommer vi frem til interesseområdene til eleven.

Pål ønsker å skape relevans i oppgavene han gir til sine elever.

*Arbeidsoppgaven skal være mer praktisk orientert, det skal være reelle oppgaver og ikke bare teoretisk.*

Pål mener at dette er med på å gjøre elevene mer engasjert, interessert og motiverte til å gjennomføre. Det som går på å skape trygge rammer omkring undervisning, er hva en lærer sin oppgave går ut på sier Pål.

*Vi må ha en felles forståelse om hva som skal gjøres, få forståelse av hva man forventer av eleven. Ha litt takhøyde.*

Ut i intervjuet forteller Pål meg at han liker å forsikre seg på at elevene vet hva opplegget er og hva det innebærer i forkant av timene. Han informerer elevene slik at de vet hva timen vil bestå av.

*Gjøre elevene mentalt forberedt, gjerne en uke i forveien så de vet hva som kommer. Ikke bare sånn plutselig: «pluss det her også».*

En av måtene Pål forteller om hvordan han legger opp en undervisningsdag, for at den skal være mest mulig motiverende er som følgende: De starter dagen ved å jobbe med oppgaver, der de går gjennom hvordan ting gjøres enten i felleskap eller i grupper også får eleven prøve seg på egenhånd siste delen av skoledagen.

*På slutten av dagen så er det fritt frem. Da har de sett ting og da vet de hvordan tingene gjøres i en spesiell rekkefølge.*

En annen side ved det som skaper motivasjon, snakker Pål om det som går på å gi elevene trygghet. Han sier at det er viktig å være til stede i timen, ikke bare kjører sitt eget opplegg som man har forberedt, men at man gjerne bygger denne undervisningen opp på det som kommer frem i løpet av selve undervisningen. Pål sier han bygger videre på det som kommer frem av det som ble gjort en annen time, for å gjøre det interessant for eleven.

*Elevene er opptatt av noe som er skjedd i media og blir en «snakkis», stenger på en måte for påfyll. Da spør jeg litt rundt i klassen, hvis det er noe spørsmål som alle lurer på eller noe som er uklart, så har vi en dialog rundt dette før jeg begynner med faglig påfyll.*

**Espen:**

Prøve å finne en oppgave som de syntes er relevant. Ikke fjas som de skal pælmne når de er ferdig.

*Prøver finne noe de kan ende opp med til slutt. Noe de kan ta med seg hjem å vise til mor, far eller kjæreste. Tror det har mye å si for å bli interessert i det de holder på med, eller motivert for å komme på skolen å jobbe i timene.*

*Har mye stasjonsarbeid med dem. De er på en stasjon en periode. Jobber sammen i grupper eller alene. Dette er arbeid som kan ta kort tid, men også stasjoner som tar lengre tid. Alltid en stasjon som de kan gå til.*

Har vi større arbeid som går over lengre tid, eksempel: stasjon der de skal lage noen små modellfly som skal tigges sammen (sveisemetode). Kan være gruppearbeid, men som ender opp i en individuell muntlig vurdering.

*Muntlig vurdering for å sjekke at alle har vært med på arbeidet, da merker med en gang om noen bare har siset rundt. Dette gjør det mer rettferdig.*

### **Hans:**

Når jeg intervjuer Hans rundt temaet motivasjon, kommer vi raskt inn på det med å være forberedt til undervisning.

*Jeg prøver å overføre dette å være godt forberedt, det er ofte nøkkel til suksess. Enten du skal lære noe eller du skal vise vekk noe. Vi snakker om førerprøver sant og dette her. Og vi har jo forså vidt ganske kort tid, derfor er det veldig viktig å være klar når det gjelder.*

Vi kommer også inn på faktorer som at det er forutsigbart, at de må vite hva de skal neste undervisningstime. Hans sier det er veldig lett at det er den ytre motivasjonen til elevene som styrer de fagene vi holder på med.

*Vi har en plass der elevene har kaffetrakter og vannkoker, der får de lov å sitte med arbeidsklær så lenge ikke de er fulle i olje og annet skitt.*

Hans forklarer at han prøver å gå litt i dybden på det han kaller for motivasjonsfronten. Dette er ikke bare en ting som gjøres, men er en rekke tiltak som skal fremme motivasjon hos elevene. Blant annet prøver Hans å få elevene til å føle seg som voksne eller voksne ungdommer. Dette med at de kaller skolen for en arbeidsplass, de har pauserom eller oppholdsrom likt det som er ute i arbeidslivet. I tillegg har de regler som går på bruk av mobil og hvordan det forventes at eleven oppføres seg når de kommer ut i jobb. Hans begrunner dette med at han i henhold til den generelle delen av læreplanverket skal bidra til å gi elevene dannelse og derfor fokuserer han på det som han kaller folkeskikk.

*Jeg pleier å si: dere er jo 18 år, men dere må jo være enogtyve i hodet når dere skal ut og kjøre. Da får de en litt sånn voksenfølelse.*

Ved motivasjon så kommer aktivisering, konkretisering, sammenheng og individualisering, sier Hans til meg i intervjuet. Han forteller meg at han ser på seg selv som god på det å individualisere undervisningen og avslutter med å peke på at fraværstatistikken de har på skolen. Denne er nesten på 0% og Hans mener mye av grunnen til dette er det som han kaller for motivasjonsfronten og dette som går på å individualisere undervisningen.



Fig 7. Ordsky av ord relatert til motivasjon fra alle fire intervju, laget gjennom programvare hentet fra <https://www.wordclouds.com/>.

## 5.5 Mestring

### **Per:**

Når jeg prater med Per om hva det er han gjør i løpet av en skoledag som gir elevene mestringsfølelse, så kommer vi inn på en rekke forskjellige undertemaer. Blant annet forteller han meg at mye av dette med mestringsopplevelser handler om å tilpasse opplæringen og de praktiske arbeidsoppgavene.

*Jeg tilpasser ut ifra nivået til eleven. Hvis jeg på en måte sikter for høyt, så vil jo alle sammen feile på et eller annet vis. Hvis jeg sikter for lavt, så blir det for*

*lett, da føler de ikke noen spesiell mestring. Så er det å prøve finne denne middelveien.*

Per sier også at det å se elevene som individuelle er viktig og tilpasse det etter evnenivå og hva en tror de kan klare alene og med litt hjelp. Samtidig så skal det arbeidet de gjør på skolen speile det som elevene faktisk møter ute i arbeidslivet, så reelle arbeidsoppgaver er viktig sier Per.

*Ingen elever er lik, så det er en sånn flytende linje som varierer litt fra elev til elev. Jeg synes det er viktig at en del av det de gjør, skal være innenfor rekkevidde. Gjerne at de strekker seg lite grann og at de ser verdiene på arbeidet. At det er reelt i forhold til hva de skal holde på med senere, at ikke vi underviser noe som ligger veldig langt vekk fra det.*

Per og jeg prater også om det å mestre på sosialt plan, ikke bare på det som handler om det faglige. Per har jobber med det å få elevene til å trives i klassen og ha det bra sosialt. Noe av det han gjør for å prøve å få til dette er at han velger å bruke noe av tiden som er tiltenkt undervisning til å ta med seg klassen på litt forskjellige sosiale sammenkomster.

*Jeg prøver å sette av litt tid at vi kan være litt sosiale, så vi ikke har en for lang arbeidsdag. Noen dager sier jeg at vi i starten av dagen kan begynne litt rolig, vi kan «preike» litt om løst og fast.*

*Når de begynner en ny uke, kan vi starte med ting som opptar de. var jo noen som blir russ i år, så dette er jo hardt for dem. Det der å hoppe rett inn, det er ikke alltid det fungerer så bra!*

### **Pål:**

Pål har mestring på listen sin over hva han anser som svært viktig for elevene. Dette at elevene opplever mestring, er noe som ifølge Pål sin oppfatning og mening gir positive ringvirkninger i form av glede, motivasjon og selvbilde hos elevene.

*Det gir en god følelse når eleven sitter igjen med en følelse av at han bidrar, yter og at han klarer det han gjør, får det til rett og slett.*

Det at elevene får oppleve mestring er med å påvirke muligheten for at eleven blir engasjert for videre utdanning. Pål har fokus på å gi elevene individuelle opplegg som de har en tilhørighet til og som de mestrer.

*Vi snakker om engasjement for videre læring.*

I begynnelsen av skoleåret så har Pål en undersøkelse der han spør elevene om hva de har av erfaring rundt temaer som omhandler programfagene. Ut ifra de svarene og resultatet på denne undersøkelsen, kan han velge hvilket behov for språkbruk det er.

Videre forteller Pål om hvordan han individualiserer undervisningsopplegg og da spesielt med bruk av ord og uttrykk. Han er veldig opptatt av at elevene er trygge på det de lesere og at de forstår innholdet i det.

*Jeg har forskjellig opplegg og bruker forskjellige ord og uttrykk i disse. Dette gjør de tryggere på det de leser og forstår. Jeg bruker mer dagligdags språkbruk og elevene får da større forståelse og mister ikke så mye av tematikken.*

Når Pål skal legge til rette for at elevene skal oppleve mestring så er noe av det han gjør, å snakke om løst og fast om hva toleranse er og om hverandres takhøyde. Grunnen til dette er at Pål vil skape en trygg sosial arena, hvor alle kan føle at de kan prate om det de vil og at måten man kommuniserer på er på en slik måte at alle føler seg komfortable med. Han forteller videre at dette handler om både verbal, men også non verbale uttrykksformer.

*Alle uttrykker seg jo forskjellig, det er jo forskjellig fra kultur til kultur.*

Pål er i likhet med Per, opptatt av at elevene skal oppleve mestring ikke bare faglig, men også sosialt. Pål jobber mye med klasse miljøet, da spesielt i starten av skoleåret.

*Godt kameratskap betyr mye, for å skape denne sosiale mestringsarena. Som er kanskje like viktig som det rent faglige.*

*Uavhengig av kompetansemål, så skal vi tross alt komme ut med et helt menneske. Det handler om faglig og sosiale ferdigheter, med tanke på folkehelse og livsmestring.*



## **Espen:**

Jeg spør Espen om hva han gjør for å gi elevene mestringsfølelse. Da forteller Espen meg at noe av det han legger mye vekt på, er det å gi elevene mye positiv tilbakemeldinger.

*Det er ikke nødvendigvis alltid at alt er så veldig bra det de har gjort, men jeg prøver alltid å finne noe som er positivt med det de har gjort. Det er alltid viktig å finne noe positivt. Bedre å bare holdekjefte og ikke si noe, enn å si noe negativt mener nå jeg.*

Espen forteller meg at han prøver å se alle elevene i løpet av en skoledag, med å se elevene forteller han at det handler om at han sier noe til alle elevene i løpet av dagen.

*Dagen går jo fort for oss som lærer og vi løper rundt og ser ikke alt det de gjør alltid. Men om en elev for eksempel har det kjipt eller ikke har mange venner eller mange å snakke med, så blir det enda kjipere om ikke en gang lærer sier noe til deg i løpet av en hel skoledag.*

For Espen er det veldig viktig at alle elevene blir sett. Han poengterer at det ofte holder å bare si hei eller hvordan går det, alt er bedre enn å ikke si noe.

## **Hans:**

Åpningsreplikken til Hans er at hovedpoenget med mestring er at elevene skal lykkes. I løpet av intervjuet med Hans presenterer han en rekke kasuser som han henter fra sin hverdag i møte med elevene. Dette er historier som har hatt påvirkning for hvordan han som lærer har utviklet sin pedagogikk og didaktikk.

*Jeg hadde en elev for 10 år siden som lærte meg veldig mye pedagogikk og hun var fra Tsjetsjenia. Jeg spurte hun: kan jeg få lov å fortelle om deg? Det fikk jeg da altså. Jeg skulle lære hun å kjøre bil, nei dette må jo være 20 år siden, jeg var jo ny som lærer. (...) så sitter jeg og så sier jeg: slapp av du ligger for langt til høyre, også: du ligger for langt til venstre, til slutt så blir hun damen lei av at jeg korrigerer hun, så spør hun meg: ligger jeg riktig nå? Så fra den dagen så har jeg vært veldig obs på å belønne rett praksis sant.*

Hans sier at mestring handler mye om å gi belønning, både i praksis og i teori. Det er viktig for Hans at det bare er det positive som blir belønnet, men han presiserer at det er helt greit og viktig at elevene også gjør noen feil.

*(...) men det er ingen her som blir hudflettet hvis de gjør noe gale.*

*Når det gjelder praksisbiten, så sitter jeg med de inne i bilen og jeg vet jo hvor vi skal, igjen jeg er jo forberedt, jeg vet jo hva elevene vil få problemer med, jeg vet jo hva elevene vil få tid til, eller får til. Så det jeg gjør da er at jeg sier på forhånd: at da og da og når vi kommer der og der, så kan det godt hende at det og det kommer til å skje. Da gjør jeg de oppmerksom på at de gjerne kommer til å føle seg ukomfortabel, men at dette må vi gjennom for å lære og at de da er forberedt.*

For Hans handler det å gi mestringsfølelser til elevene om å legge til rette for at de selv finner løsningen på utfordringer knyttet til opplæringen.

*(...) men du trenger ikke å si til elevene, nå holder du på å kjøre i grøften sant. Du kan vente til bilen ligger beint på veien, så kan vi si: ja nå er plasseringen helt perfekt! Da får de mestringsfølelse. De har gjort feil, men de finner selv ut hva det er og fikser det. Ha fokus på det som er rett, for det er alltid noe som er rett.*

Rett før den naturlige overgang til neste tema i intervjuguiden forteller han at humor er noe som er viktig også, det å forsøke å ha en god stemning bidrar til godt læringsmiljø og eleven blir positiv.



Fig 8. Ordsky av ord relatert til mestring fra alle fire intervju, laget gjennom programvare hentet fra <https://www.wordclouds.com/>

## 5.6 Anerkjennelse

### Per:

Det første Per forteller meg er at han har hovedfokuset på det å gi mye ros til elevene.

*Blir jo litt sånn som man gjør med ungene sant, det blir mye ros. Det kan være små ting. At en elev plukker opp noe, ryddet pulten sin også tredje gangen så klarer han det, da sier jeg: å så flink du var nå. Gir de ingen tilbakemelding på det negative ting.*

Dette med å prøve å tilnærme seg situasjoner med en positiv tone og så godt det lar seg gjøre å konsentrere seg om det som er bra.

*Men noen ganger så må vi trekke det negative også fram. Jeg prøver å ikke trekke det frem foran klassen, tar det heller på samtale.*

En annen ting Per gjør er at han bruker vurderingsformen som blir kalt «two stars and a wish». Dette handler om å gi eleven positiv tilbakemelding på to ting som var bra også en fremovermelding på noe som eleven må jobbe videre med.

*... jeg lever litt etter den, «2 stars and a wish», sånn at de får en fremover melding og anerkjennelse av to sider ved oppgaven som var bra.*

Anerkjennelse det fungerer stort sett på de fleste elever sier Per. Han mener det at å gi elevene bekræftelse på hvordan de har gjennomført og løst arbeidsoppgaver, gir de en følelse av å bli anerkjent.

*Det er klart at alle sammen liker å høre det var bra, dette klarte du bra!*

I andre enden av skalaen ligger jo det som går på å gi positive tilbakemeldinger enten på ting som ikke er positiv eller å ikke mene det. Vi prater en del rundt dette og Per sin oppfatning er at det å gi for mye positive tilbakemeldinger som ikke er reelle vil virke negativt på det å anerkjenne eleven.

*Det er klart at det kan bli for mye av det gode, men jeg tror ikke vi er der.*

Vi snakker også en del om hva han som lærer gjør eller hvordan han møte elever dersom han er uenig med deres uttalelser eller at de kommer med kontroverser. Per sin første reaksjon på denne type problemstilling er at han prøver å vise eleven at det rom for å kunne diskutere på en del områder, men også bevisstgjøre de på hva arena de er på.

*Vi er på skolen og vi skal lære om å bli, i mitt tilfelle elektrikere, og da trenger ikke vi å diskutere for eksempel, ja, innvandringspolitikk i det klasserommet.*

Når det oppstår slike situasjoner, hvor det kommer meninger som er kontroversielle og ikke handler om faglige tema, ignorerer han dette i de fleste tilfeller. Hvor han da etterpå tar dette med seg videre til samfunnsfaglæreren og spør om de kanskje kan ha dette som tema i deres timer. Så han er klar på at det å benytte seg av sine kolleger og spille på dem, er noe som er viktig.

*Kommer det ytringer og meninger som er ekstrem, tas det tak i og på en pen måte avvist. Så tar vi en samtale med elevene i etterkant.*

Per kommer med et eksempel på et svar han typisk gir i slike situasjoner:

*Jeg prøver å si til elevene at noen ting kan man tenke, men det er en annen ting å si det.*

Det er flere utfordringer knyttet oppimot det å anerkjenne elevene, som Per legger frem.

*(...) det er ikke alltid like lett å styre det selvstendige mennesket.*

Vi snakker om det som går på oppdragelse, hva de har med seg fra før og i møte med videregående skole.

*Oppdragelsen er ikke alltid like lett å få gjort noe med på et år. Den bakgrunnen de har og hvor de kommer fra, henger liksom litt i.*

*Hvis det er ting som det er aksept for å snakke om hjemme, så er det lettere å fortsette den samtalen på skolen. Noen ting er greit, men andre ting er ikke det.*

### **Pål:**

Pål prater om del forskjellige sider ved det å anerkjenne et annet menneske. Han er innom både faglighet, med det å anerkjenne forskjellige yrker. Men prater også en god del rundt det å anerkjenne andre mennesker for den de er.

I skoletiden fokuserer Pål på det å være til stede i klasserommet.

*Jeg hilser på de én og en når de kommer inn i klassen. Når de kommer inn så er jeg i forkant, jeg kommer ikke springende etterpå.*

Pål har som mål at han skal prate med alle elevene minst en gang om dagen. Noe han begrunner han med at det å ha en samtale med dem, viser at han anerkjenner de. En annen ting han forteller, er at det å bruke humor på en riktig måte kan fremme anerkjennelse. Da tenker han spesielt på de elevene som han har felles humor med, at det kan være en anerkjennelse i seg selv å vise at han har lik humor som de. Han forteller også at det å vise interesse for deres interesseområder, det være seg moped, bil, fotball, er noe som er med på å fremme anerkjennelse.

*Det arbeidet de gjør, den arbeidsoppgaven de har gjort, er folk gjerne villig å betale for. Ikke bare gi oppgaver som kastes etterpå, men faktisk kan brukes og derfor for de en forståelse av verdien av det de gjør.*

Pål har i likhet med de andre deltakerne et stort fokus på å gi positive tilbakemeldinger. Han vil skape de trygge rammene som er tydelige og han sier at det er viktig å ha nok takhøyde for

alles meninger. Videre legger han vekt på at han må være tilgjengelig for elevene og at han gjør dette ved å forholde seg til elevene med dialog underveis.

### **Espen:**

Det kommer frem i samtalen med Espen at han prøver å vise anerkjennelse ovenfor elevene med å vise at han er engasjert i elevens skolehverdag.

*Prøver jo å vise at jeg tar de på alvor og hører på det de har å si, selv om det av og til kan være helt på jordet det de sier.*

En annen ting Espen gjør for å anerkjenne elevene er at han prøver å gi de samme reaksjonene og tilbakemeldingene de vil få ute i arbeidslivet. Han velger å vie liten tid til å gå inn i ufaglige diskusjoner som kan lede til konflikter.

*Jeg prøver jo å behandle de som voksne ungdommer, selv om noe ikke alltid oppfører seg som det. Uttalelser som er frekke\rasistiske avfeier jeg med en gang. Lar det ikke få bli en diskusjon i klassen, men tar det på tomannshånd etterpå ved behov.*

### **Hans:**

Hans kommer inn på mange spennende og interessante sider ved dette temaet. Først forteller han meg at det er veldig viktig å se elevene, høre på det de sier og forteller, men også prøve å lese litt mellom linjene. Hans har kjøreopplæring med elevene sine og noe han ser på som en fordel for å kunne gi rom til det å høre på hva det er eleven sier og lettere å se om eleven har en god eller dårlig dag.

*Det er veldig lett å se på hvordan elevene har det når de er ute i praksis, men når de er i klasserommet så syntes jeg det er litt vanskeligere.*

Hans har en del ekstraundervisning med noen av elevene og det han forteller meg er at dette er noe han gjør uten at det er pålagt fra arbeidsgiver. Det er spesielt de eleven som har ekstra utfordringer som for eksempel lese og skrivevansker. Hans kommer med eksempler på hvordan han har aksept for forskjellige meninger og syn som elevene har.

*Det er jo klart at man har ulike meninger og da går det på drøfting og det er vi god på. For eksempel hvis vi tar dette med at de syns jo det er dumt at de får*

*prikker når de kjører sant. Så må jo jeg akseptere at de syntes det, uten at jeg trenger å være enig.*

Videre i samtalen kommer Hans med eksempler som går på det å akseptere og høre på hva elevene sier og mener.

*For de skjønner ikke vitsen med alt vi sier, de skjønner ikke vitsen med fartsgrenser for eksempel. Selv om vi forteller de da og nå og vi drøfter det. Men vi må jo akseptere ulike meninger. Så jeg sier egentlig at arbeidet de gjør er supert, men du har fått enda mere prikker og da drøfter vi det videre.*

Et annet eksempel fra arbeidshverdagen til Hans handler om aksept for hvordan elevene går kledd på forskjellige arenaer oppimot hvordan man blir sett på.

*Det er ikke forenlig med å gå inn og ut av en lastebil hvis man har på seg en russedress for da blir man assosiert med fest og moro, så da har vi arbeidsklær på oss. Men igjen, jeg aksepterer jo at når jeg er 50 år pluss og de er 18 år sant, så kan ikke vi ha samme meninger.*

En annen kasus fra Hans sin hverdag handler om å se eleven og da gjerne lese litt mellom linjene knyttet opp mot det å være litt annerledes eller endre adferd.

*Jeg har en elev som sliter litt psykisk og det ser jeg. Hvorfor? Det er skrik om hjelp hele tiden. Som da vi en dag hadde pause fra kjøringen, så hadde denne ene eleven en litt unormal oppførsel som ut ifra kroppsspråket så ut til å være et forsøk på å provosere. Jeg spurte når vi kom inn igjen i bilen hvordan denne eleven hadde det og hvor det da kom frem at det ikke var helt bra på hjemmebane.*

Det Hans oppsummerer er at vi må tørre å spørre folk hvordan de har det, selv om vi ofte angrer rett etter vi har spurt i frykt for å få svaret: jeg er lei meg, eller jeg har det ikke så bra.



Fig 9. Ordsky av ord relatert til anerkjennelse fra alle fire intervju, laget gjennom programvare hentet fra <https://www.wordclouds.com/>

### 5.7 Skolens praksis

Som siste tema i intervjuguiden spurte jeg intervjudeltageren om hvordan de jobber med relasjonsbygging i lærerteamet. Her var jeg ute etter å få frem om skolen hadde noen arenaer hvor det ble jobbet med relasjonsbygging og om det var noe som kom fra ledelsen som skulle fremme relasjonsbygging ved skolestart og gjennom skoleåret.

#### **Per:**

På skolen hvor Per jobber har de noe som kalles for klasselærerråd, tre til fire ganger i halvåret. Dette er et felles møte hvor alle lærerne som har klassen i tillegg til støtteapparat som rådgivere og avdelingsledere er samlet.

*Vi har med rådgivere og avdelingsleder, dette gir en kort vei inn ved behov for å henvise videre til skolehelsetjenesten eller behov for ekstraundervisning.*

I dette møte tas det opp og drøftes\diskuteres eventuelle spesielle forhold i klassen. Dette være seg for mye støy og noen tiltak som må gjøres i forhold til det. Andre temaer de snakker om i klasselærerrådet handler om elev-makkerskap. Det diskuteres også hvis det er noen elever



som henger litt bakpå og eller faller utenfor. Videre i diskusjonen blir det tatt opp om noen har en diagnose eller utfordringer som tilsier at de trenger ekstra oppfølging, og blir da koblet opp mot rådgivningsteamet.

*Vi sitter jo på kontor sammen og kjører møter i ledig kontortid, prøver å få til små møter sammen med kollegaer. Der vi gjerne ser på undervisningsplaner, bruk av ressurser og lagerbeholdning. Vi tar jo løpende de tingene som dukker opp i løpet av året med klassen.*

Det som Per forteller kommer fra ledelsen relatert til relasjonsbygging ved skolestart, er dette som kalles for «VIP» makkerskap. Dette gjøres for å fremme relasjonsbygging og legge til rette for gode klassemiljø. Første skoledag har de bli kjent øvelser, med brobygging og andre prosjekter. Andre tiltak skolen legger til rette for er fagdag, hvor det eksempelvis kan gjennomføres bedriftsbesøk. Til sist forteller Per at de har besøk av eksterne aktører som kommer på besøk på skolen.

*Vi har mange aktører som er innom skolen. Når Statoil er innom kaprer de litt elever.*

#### **Pål:**

Hos Pål sin arbeidsgiver er det møte hver uke for alle ansatte. De har en fast dag, hvor det legges til rette fra ledelsen til en time med diskusjon rundt det som går på klassemiljø. Her møtes alle som er involvert i klassen, ser på hvordan miljøet er i de forskjellige kontekstene og hva alle kan bidra med. Pål forteller at dette gjøres for å få en felles forståelse, som gjør at det blir mest mulig likt mellom fagene og praksisen som blir utført.

Skolen setter av to uker i begynnelsen av skoleåret til relasjonsbygging, både mellom elever og lærer. Her er det kontaktlærer som er hovedansvarlig.

Skolen har ett form for arkiv hvor det blant annet ligger klare opplegg som kan brukes til «VIP makkerskap». Dette forteller Per at det er opp til hver enkelt lærer hva han eller hun ønsker å ta i bruk av disse verktøyene som ligger tilgjengelig.

## **Espen:**

På skolen til Espen legges det også til rette for bruk av tid til samarbeid på tvers av klasser og i samarbeid med de lærer som underviser i klassen. I regi av skolen jobbes det med noe som kalles for DEMBRA. Dette er i samarbeid med Rafto stiftelsen og jobbes med en gang i måneden. DEMBRA prosjektet er et nettkurs og de som deltar samles i grupper hvor det jobbes med forebygging av mobbing, utenforskap, rasisme og holdninger.

## **Hans:**

Jeg spurte Hans om hvilken tanker og refleksjoner han gjør seg rundt praksisen på den skolen han jobber på. Da forteller han meg at skolen legger til rette for sosiale tiltak, som turer på planleggingsdager. Men siden Hans i hovedsak driver det som han selv kaller for kursvirksomhet, så opplever han at deres avdeling til tider er et slags «femte hjul på vognen». Hans forteller at han opplever det som utfordrende å ha tid nok til å treffe alle lærere på avdelingen.

*En lærer kan være en ensom jobb, det ser jeg her på skolen.*

Hans forteller meg at han opplever det som for lite tid som blir brukt på lærere, men allikevel at størstedelen av fokuset bør ligge på elevene. Han tenker at han som lærer er i en gunstig posisjon for å kunne være en positiv andre person for veldig mange. Så det at lærerne står ganske fritt til hvordan praksis og undervisning gjennomføres, er med på å gi lærerne en gylden mulighet til å bli kjent med elevene å bygge gode relasjoner.

*Hvis læreren har det bra så stort sett elevene det bra ja.*

## 5.8 Oppsummering og presentasjon av hovedfunn

Gjennom alle de fire intervjuene gjorde jeg meg mange interessante funn som både sammenfaller med hverandre, men som også bærer preg av variasjon. Ett av hovedfunnene er at alle lærerne bruker mye verkstedsundervisning som en del av det å gjøre eleven trygge ved skolestart. De var alle veldig klare på at bruk av verkstedet var med på å bygge tillit både faglig og ovenfor hverandre. Verkstedet ble også brukt som et virkemiddel og en arena hvor lærerne legger til rette for mestringsopplevelser og motiverende arbeid.

Ett annet hovedfunn jeg har gjort er at alle fire deltagerne sier de er opptatt av å møte den enkelte elev der de er, både faglig, men også psykisk. Alle fire lærerne bruker startsamtaler som virkemiddel for å bli kjent med elevene og å gjøre elevene trygge. De legger vekt på dette med tidligere erfaringer og opplevelse av skolesystemet. Det å høre den enkelte elevs stemme og anerkjenne meninger og holdninger var også noe som kom frem i alle fire intervjuene. Jeg vil oppsummere dette med at alle fire lærerne tilpasser relasjonsbyggingen til hver elev på bakgrunn av det enkelte individs behov.

Andre funn som jeg vil se på som hovedfunn er at det å ha en positiv fremtoning i møte med elevene er noe alle lærerne jeg intervjuet legger stor vekt på. De sier at å gi respons på det som er positivt fremfor å gi respons på det negative, er en bevist handling for å bygge positive relasjoner til elevene.

Siste hovedfunn jeg vil presentere er dette som handler om å få elevene til å se meningen med de arbeidsoppgavene de gjør. Alle intervjudeltagerne var innom dette i løpet av intervjuene, at det var viktig å gjøre arbeidsoppgavene motiverende og ga mestringsopplevelse. Det var bred enighet om at dette handlet om å gjøre arbeidsoppgavene relevant i elevenes øyne.

Gjennom dette kapittelet hvor jeg har presentert funnen i alle fire intervjuene, er det flere fellestrekk i svarene til deltagerne. Det viser seg også at det er variasjoner for hva de forskjellige lærerne legger vekt på under de forskjellige temaene. I neste kapittel vil jeg drøfte de svarene jeg nå har presenter ovenfor med utgangspunkt i styringsdokumentene, forskningen på feltet og de sentrale teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 2.

## 6. Drøfting

Jeg vil minne om problemstillingen i denne oppgaven,

### *Hvordan bruker kontaktlæreren sin relasjonskompetanse i klasserommet?*

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å legge opp drøftingen på følgende måte. Jeg drøfter funnene ved å bruke det samme oppsettet som jeg har brukt i presentasjonen av funnene. Her drøfter jeg tema for tema i følgende rekkefølge: trygghet, tillit, tilhørighet, motivasjon, mestring og anerkjennelse. Dette har jeg valgt å gjøre fordi det er en indre sammenheng mellom teori og de funnene jeg gjorde. Jeg har prøvd å knytte kontekst opp mot problemstilling ved å sette dette i større samfunnsmessige perspektiver. Videre ser jeg på sammenhenger mellom forskjellige kontekster, samtidig som jeg har vært eklektisk i hva jeg har valgt å ha med. Jeg har også valgt å ha med eksempler fra egen praksis for et bredest mulig syn på drøftingen.

#### 6.1 Trygghet

Som det kommer frem i kapittel 5 presentasjon av funn, så er alle fire lærerne samstemte rundt det å starte skoleåret med individuelle samtaler. Det å få innblikk i elevens tidligere skoleerfaringer og annen relevant informasjon som kan prege elevens syn på skole, er noe som gjør at læreren blir kjent med eleven. Når læreren blir kjent med hva den enkelte elev har med seg av bagasje, kan det være med på å forstå mer av elevens handlinger og dermed kunne legge til rette for at eleven opplever skolen som et trygt sted å være (Hvidsten et al., 2020).

Jeg mener at det å gjøre elevene trygge, er det aller første vi som lærere må gjøre når vi skal bygge relasjoner til elevene. Dette er også vel dokumentert i forskning innenfor blant annet tilknytningsteori og traumebehandling (Brandtzæg et al., 2016; RVTs). Dersom vi som mennesker ikke føler oss trygge, så går vi med amygdala i høyberedskap, vi kan si at hjernens alarmsentral er slått på og vi har da ikke noe kapasitet til å ta til oss læring (RVTs). Siden jeg la opp rekkefølgen av spørsmålene selv, med trygghet som første spørsmål, så er det uvisst om dette er noe alle ville prioritert som første punkt i relasjonsbyggingen. Men dette er veldig nærliggende å tro på bakgrunn av de grunnleggende fysiologiske behov alle mennesker har (Brandtzæg et al., 2013).

Hvis vi vet hva som tidligere har vært utfordrende for eleven, kan vi legge til rette for å sette inn gode tiltak som gjør at eleven enten kan slippe å møte disse utfordringene eller jobbe med

dem. Vi som voksne kan med denne bakgrunnsinformasjonen i større grad vite hva som gjør at elevene skal føle seg trygge på skolen og legge til rette for at elevene våger å møte nye utfordringer og i møte med utfordringer de ikke klarer alene så kan de støtte seg til læreren. Dette er helt i tråd med Brandtzægs trygghets sirkel, hvor læreren fungerer som den trygge basen og den sikre havnen (Brandtzæg et al., 2016, s.16). Noen av de ordene som var mest brukt blant de fire lærerne knyttet opp mot trygghet var blant annet hilse, lojal og smile. Vi vet jo også av tidligere forskning at et læringsmiljø som oppleves trygt og bygger på gode relasjoner, er avgjørende for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (Spurkeland, 2012). Så hvis vi ser på svarene rundt det med makkerskap blant elevene, så kan dette være med på å gjøre de komfortable med det å være en del av en gjeng eller gruppe. Dette kan være med å bidra til et opplevd trygt læringsmiljø og ikke minst til å bygge de gode relasjonene. Hvis vi ser på dette med trygghet hos eleven, i lys av det faglige og ikke nødvendigvis bare det grunnleggende fysiologiske, slik som det kommer frem i intervjuene. Da er det å bruke de yrkesspesifikke arenaene som et sted hvor man kan gjøre elevene trygge, noe som lærerne på alle de fire forskjellige skolene i denne oppgaven bruker.

Jeg bruker selv mye tid på verkstedet sammen med elevene ved skolestart i forbindelse med det å bli kjent med dem. Det å introdusere elevene for en ny arena å føle seg trygg på, er noe som er med å bidra positivt på flere plan (Hiim, 2013). De stiller veldig ofte likt i møte med ny klasse, ny lærer og ikke minst et nytt fag. Som flere av lærerne er inne på i intervjuet, handler det om å gjøre elevene komfortable med å være på verkstedet og trygg på hva som skal skje når de er der. Dette handler jo mye om det å gi elevene en forutsigbar skolehverdag og kunne gjøre de trygge på hvordan et verksted virker. For å gi elevene den faglige tryggheten må vi starte med oppgaver som er tilpasset den enkelte elev sitt nivå (Hvidsten et al., 2020). Hvis vi ser på dette i et større perspektiv, så vet vi at målet med opplæringen er at elevene skal utvikle sine evner til å møte utfordringer og oppgaver de vil bli stilt ovenfor i samfunnet og arbeidslivet (Opplæringslova, 1998). Hvis vi trekker en linje mellom disse to så ser vi at trygghet er en grunnleggende faktor for å kunne etterkomme det som står i opplæringsloven. Det å møte de utfordringene og oppgavene som venter ute i arbeidslivet, blir veldig vanskelig dersom elevene ikke føler seg trygge på den arenaen som dette grunnlaget skal bygges på.

## 6.2 Tillit

Vi sier jo ofte at tillit er noe man må fortjene og ikke noe man bare får. Tillit sees ofte på som selve kjernen og bærebjelken i en god relasjon (Spurkeland & Lysebo, 2016). I mine

intervjuer kommer det frem at tillit er noe som kan handle om både faglige aspekter, som bruk av forskjellige maskiner og utstyr i verkstedet og til det å stole på en som sitter bak rattet på et tyngre kjøretøy. Slik som funnet knyttet opp mot det å bruke den yrkesrelaterte arenaen, for å bygge relasjoner. Her er det felles enighet blant alle intervjudeltagerne, at det å vise elevene tillit ved å la de prøve seg i nye arbeidssituasjoner på egenhånd, er noe som de mener bygger tillit. Vi kan se på dette i lys av Spurkeland sine en av fem dimensjoner, hvor man kan bygge tillit som kompetanse både faglig og mellommenneskelig (Spurkeland, 2012). Nettopp det å gi elevene mulighet til å klare mestre på egenhånd. Men uavhengig om de klarer det eller ikke, så vil det vise at du har tillit til at eleven kan klare dette uten å ødelegge maskiner eller skade seg selv. Men dette kan også handle om tillit ovenfor eleven i form av det å overholde taushetsplikten når eleven kommer og forteller noe i en fortrolig samtale. Slik som i historien Espen fortalte meg. Dette var om den eleven som hadde gjort noe dumt. Men siden Espen valgte å ikke fortelle dette videre, men heller fant en løsning sammen med eleven, sparte det eleven for en mulige konsekvenser som ville vært negativt i elevens øyne. Dette handler om at Espen viser lojalitet ovenfor eleven og gir eleven en følelse av å ha lærerens tillit (Spurkeland, 2012). Dette var jo et eksempel på en enkelt hendelse som var med å bidra i positiv retning med å bygge opp tilliten til eleven, men det er viktig å huske på at dette å bygge tillit ikke er noe som nødvendigvis er gjort gjennom en enkelt episode. Vi har litteratur som sier at det å opparbeide seg tillit, er noe som skjer over tid og vi som klasseleder må jobbe for å få denne tilliten (Spurkeland, 2011). Vi vet at når elevene opplever støtte og omsorg fra læreren sin så er dette med på å motivere og med på å motvirke frafall i den videregående skolen (Schmid, 2021). Det å oppnå en gjensidig tillit mellom elev og lærer, bygger på mye støtte både faglig og mellommenneskelig og er en av byggsteinene for temaet i denne oppgaven, relasjoner. Så jeg mener at vi kan si at dersom elevene ikke opplever støtte og omsorg fra sin lærer så bidrar dette negativt i arbeidet vårt med å bygge de gode relasjonene. Noe som i verstefall er medvirkende årsak til at elevene ikke har det bra på skolen og blir en del av de nesten 20% i dropout statistikken (Schmid, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2022).

Vi kan ha stor tillit til noen på et personlig nivå, men liten faglig tillit til samme person. Egen erfaring fra det å bygge tillit til eleven handler mye om å bli trodd på og at du er ærlig, oppriktig og interessert i eleven sin livsverden. Jeg som klasseleder opplevde en gang at en elev oppfattet meg som mer interessert i alle de andre elevene sin verden, så denne eleven distanserte seg fra både undervisning og det sosiale i løpet av skoledagen. Slik som Nordahl peker på så har vi som lærere mye å vinne på ved å bli likt av elevene (Nordahl et al., 2012). I

denne konteksten klarte jeg ikke å vinne elevens tillit og bli likt og dette ente i at eleven fikk videre oppfølging av oppfølgingstjenesten.

Noe som jeg også fant veldig interessant i intervjuene var variasjonen i hvor mye de var opptatt av å bli likt av elevene. Dette er jo i seg selv ikke så oppsiktsvekkende siden alle er forskjellige og vi er ulikt opptatt av hva som vi legger mest vekt på når vi skal bli kjent med nye elever. Men i mine øyne og ut ifra mine erfaringer så har det å bli likt av elevene stor betydning for den jobben det er å lede en klasse mot de målene du vil at de skal nå. Dette er noe som også samsvarer med Nordahls forskning på hva som bidrar positivt til læringsmiljø (Nordahl et al., 2012). Hvis du har alle elevene på dit lag, så vil du som lærer kunne stille sterkere i møte med mange av de klassiske hindrene i skolehverdagen. For å overtale en umotivert elev for å ta på seg kjeledressen er i seg selv en utfordring, men jeg vil påstå at dersom du er en person som denne eleven liker så har du flere ting å spille på som kan være med å få overtalt denne eleven til å ta på seg dressen å bli med inn på verkstedet å jobbe.

### 6.3 Tilhørighet

En av de viktigste tingene i etableringsfasen av å bli kjent med elevene er det å lære seg navn (Spurkeland & Lysebo, 2016). Dersom en ikke lærer seg navn ganske tidlig, vil det stilles tvil til din seriøsitet og troverdighet for at du oppriktig vil bli kjent med eleven (Spurkeland & Lysebo, 2016). Vi kan alle se for oss den negative følelsen det vil gi dersom din nærmeste leder i arbeidslivet ikke kan navnet ditt. Hvilke tanker gjør vi oss om seriøsiteten til denne ledere da og hva vil dette gjøre med trivselen på arbeidsplassen når ingen vet hva du heter engang. Det var en av intervjudeltagerne som nevnte dette med at dersom du ikke lærte deg navnene raskt, så ville det gi en svært uheldig og negativ start. Jeg tenker at dette vil være med på å gjøre at eleven føler seg ekskludert og i liten eller ingen grad som en del av klassefelleskapet. Når vi vet at en av de årsakene som er med på å gjøre at elever slutter på skolen er mangel på tilhørighet, så er dette noe vi må ta inn over oss og etterstrebe for å unngå (Frostad & Mjaavatn, 2018). Dette kan vi da knytte direkte til det faktum, at over tid vil følelsen av utenforskap i skolesammenheng, kunne føre til frafall (Frostad & Mjaavatn, 2018).

Ett av de tiltakene som kom frem i intervjuene, er at det jobbes med for å få elevene til å oppleve tilhørighet i klassen, med bruk av makkerskap. Som nevnt tidligere i oppgaven handler dette om å gjøre elevene tvunget til å bli en del av et felleskap eller en vennegjeng og er ett av satsningsområdene knyttet opp mot å motvirke frafall i den videregående skolen (Frostad & Mjaavatn, 2018). Det at elevene får en gruppe eller noen bestemte elever som

danner dette makkerparet, blir da en inngangsport for å danne bekjentskap og vennskap som igjen bidrar til økt følelse av å ha en tilhørighet til noen og noe.

For alle mennesker blir man utfordret på det sosiale plan i hvert eneste møte med nye mennesker og vi må etablere nye relasjoner. Det er mye nytt i møte med den videregående skolen for mange av elevene, både det å måtte bygge relasjoner til medelever og lærere i tillegg til å skulle lære seg ett yrkesfag. Det er svært viktig at vi som lærer og klasseledere er trygge gode støttespillere og veivisere for hvordan man spiller dette sosiale spillet på en måte hvor det kan etableres relasjoner der det trengs (Spurkeland, 2012).

Det å få elevene til å føle seg som en del av et klassefelleskap og ha tilhørighet til både dette, men også skolen, er noe som har mye å si for hvordan både klassemiljøet og læringsmiljøet i klassen blir. Dersom vi legger størst vekt på det å være relasjonsorienterte fremfor oppgaveorienterte vil vi kunne lettere sette søkelyset på det å skape det gode klassemiljøet og gi elevene en følelse av tilhørighet (Spurkeland, 2011). Som en del av min arbeidshverdag opplever jeg at dersom elever ikke føler seg som en del av klassen, så blir det veldig vanskelig å få til et godt læringsmiljø for denne eller de elevene det gjelder. Min opplevelse er at disse elevene som ikke føler å ha tilhørighet til klassen de går i, blir utrygge på seg selv i tillegg til at de uteblir fra mye av det felles sosiale som vi gjør for å både etablere, men også bygge videre på de gode relasjonene. Dette kommer også tydelig frem i intervjuene at det å få til en del sosiale happenings og relasjonsbyggende tiltak for å gi elevene den følelsen av tilhørighet er noe som henger sammen med flere av de andre temaene.

#### 6.4 Motivasjon

Alle de fire lærerne jeg har intervjuet, opplever jeg i hovedsak at har en kvantitativ oppfatning av motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Grunnen er at når de omtaler elevenes motivasjon så handler det om de er lite eller mye motivert for arbeidsoppgaver og skole generelt. Men samtidig har en del av de svarene som jeg fikk når jeg intervjuet lærerne, en kvalitativ vinkling også (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Begrunnelsen for at jeg opplever en del av intervjudeltagernes svar har en kvalitativ vinkling, er at det er mye fokus på hva som er målet med motivasjonen og hvilken verdi de har for å være motivert. Som en av intervjudeltagerne sa, så er det å vite hva som gjør elevene motivert ikke noe fasitsvar på.

Jeg tenker at dette kan vi tolke dit hen at en elev kan både være motivert for en oppgave, men også lite motivert for en oppgave. Det handler om at vi ser på dette som noe individuelt. Vi



må ha brillene med tilpasset-opplæringsglassene på oss, med dette mener jeg at vi som lærere må tilpasse hvordan vi prøver å motivere elevene våre på bakgrunn av hva det er som er målet med å motivere den enkelte eleven er (Opplæringslova, 1998). For noen elever kan det være nesten forutbestemt hva som er målet med å gå på nettopp den linjen. Denne eleven kan for eksempel ha foreldre som jobber innenfor samme yrke og eleven ser gjerne veldig opp til det å kunne drive med det samme som en av foreldrene. Det at vi da gir de oppgaver som faktisk henger sammen med det yrkesvalget de har tatt er helt i tråd med det Hiim sier, at motivasjonen ofte henger sammen med det yrkesvalget elevene har tatt (Hiim, 2013).

En side av det som handler om motivasjon er det vi gjør i starten av skoleåret som skal fremme positiv relasjonsbygging. Her gjøres det mye bra arbeid rundt omkring på skolene, basert på disse fire intervjuene og med mine egne erfaringer fra skolen. Vi vet at dersom eleven trives på skolen så har det mye å si for motivasjonen (Spurkeland, 2011). Men hvordan skal vi få eleven til å trives er jo noe som til tider kan være en utfordring. Det at elevene er i den fasen av livet som kan sees på som en identitetsdannelse (Illeris, 2000), kan føre til implikasjoner når vi skal planlegge for motiverende relasjonsbyggende opplegg. Noen elever kan være mer moden og være faglig fokusert, men andre kan være mindre faglig interessert og umoden.

Slik som to av lærerne sier i intervjuene, så er det å gi elevene noe de ser som meningsfullt og at de kan se nytten av å jobbe med veldig viktig for at de skal bli motiverte (Vygotskij, 1978). Dette kan vi se på i lys av motivasjonsteori som handler om indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det at elevene får oppgaver som de har lyst å jobbe med og at grunnen til at de har lyst å jobbe med dette er fordi eleven har interessen og trenger da ikke en belønning eller «trussel» for å gjøre oppgaven og vi kan si at motivasjonen da er indre styrt. Men utfordringen er å motivere de elevene som i utgangspunktet ikke er indre motivert, da havner vi fort over i den ytre styrte motivasjonen. Her må lærer da fortelle hvorfor eleven skal gjøre denne arbeidsoppgaven og eleven velger da å gjøre dette enten for å unngå negative konsekvenser eller oppnå positive konsekvenser i form av en belønning (Deci & Ryan, 2000).

Ett av de andre funnene som kan knyttes til motivasjon er det som går på å gi elevene en skolehverdag med variasjon, ikke nødvendigvis følge den ordinære skolehverdagen som de er vant med. I mine øyne er det viktig å få frem dette med at dette er yrkesfaglige linjer hvor det er et mål om at eleven skal lære seg et yrke. Vi kan ikke lære eleven å bli fagarbeidere i et klasserom med bare teori og ordinær klasseromsundervisning. Vi må gjøre undervisningen så

relevant som mulig og elevene må få ta og føle på både verktøy og maskiner. Hvis vi løfter dette opp på et høyere nivå og ser på det i et overordnet perspektiv, så kan vi trekke tråder til det nye kompetansebegrepet og den generelle delen av læreplanen (NOU 2015:8, 2015). Elevene skal bli motivert til å møte og kunne løse utfordringer i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, vi må derfor gi eleven så virkelighetsnær opplæring som mulig (NOU 2015:8, 2015). Dette er noe vi kan klare dersom vi gir eleven en variert skolehverdag, slik eleven vil oppleve at arbeidslivet er varierende.

## 6.5 Mestring

Det er som nevnt tidligere i oppgaven, en naturlig sammenheng mellom de forskjellige temaene jeg drøfter, da det ene ofte leder til det andre. Temaet mestring er intet unntak. Vi opplever alle at det å mestre er noe som gir oss en god følelse og vi trenger alle å oppleve mestring i løpet av hverdagen. Det å legge til rette for at eleven skal få oppleve mestring gjennom både arbeidsoppgaver, men også i det sosiale samspillet mellom elev-elev og elev-lærer er svært sentralt i relasjonsbygging (Dysthe, 2001). Hvis elevene opplever at de faktisk mestrer en arbeidsoppgave vil dette gi de en positiv erfaring, som kan knyttes opp til det de holder på med for eksempel i verkstedet. Dette vil kunne gjøre at elevene blir mer motivert for å delta i undervisningen. Men dersom eleven opplever at mestringen uteblir, vil motivasjonen bli påvirket i negativ forstand og kan gjøre det vanskeligere for eleven å finne motivasjon neste gang (Drugli & Lekhal, 2018). Så i overført betydning kan vi si at det er ingen opplevd mestring uten motivasjon og det er ingen motivasjon uten opplevd mestring, selv om det er mulig å føle at en mestrer noe som en ikke er motivert for å gjøre. Det at lærerne svare at de motiverer elevene ved å gi meningsfulle oppgaver og tilpasse det til den enkeltes nivå, tenker jeg samsvarer med det å bidra positivt for å legge til rette for å bygge de gode relasjonene (Drugli & Lekhal, 2018).

Men vi møter ofte på utfordringer knyttet til motivasjon i løpet av en dag på verkstedet. Eleven syntes at oppgaven er kjedelig, vanskelig eller at de ikke har tro på at de får dette til. Dette beskriver flere av intervjudeltakerne som aktuelle problemstillinger i løpet av skolehverdagen og det er kjent problematikk fra egen praksis. Jeg mener da at det er viktig at vi som lærer innimellom løfter dette litt opp og reflekterer rundt disse utfordringene, da gjerne i lys av den forventingen eleven har til egen mestring (Bandura, 1977). Det er en stor variasjon mellom eleven for hvor godt de klarer å vurdere sine egne evner opp imot en konkret oppgave. Noen elever har stor tro på seg selv og har forventninger om toppkarakter,

selv om delen de produserer svarer til en middels måloppnåelse. Men i andre enden av skalaen har vi elever som ikke har stor tro på at dette klarer de, så de har derfor forventinger om dårlig karakter. Vi som lærere må da støtte elever i begge ender av skalaen på en slik måte at de får en realistisk egenforventing på hva de kan klare både uten hjelp og med hjelp av læreren (Bandura, 1977; Bandura, 1986).

Det kom frem at alle de fire lærerne har et hovedfokus på det som er positivt og at de velger å se det som er bra og positivt fremfor å bruke tiden på uønsket adferd eller om elevene gjør noe som de ikke skal gjøre. Når vi velger å ha fokuset på det som er positivt vil dette bidra positivt for både elevens tro på egen mestring, men også ovenfor relasjonene til den som gir de positive tilbakemeldingene. Det å støtte eleven ved å gi positiv feedback, kan sees på som stillasbygging (Vygotskij, 1978). For når læreren gir eleven støtte i denne eller de prosessene som skal hjelpe eleven til å oppleve mestring og tilegne seg kunnskap innenfor sitt fagområde, så vil positiviteten virke som det pedagogiske rammeverket i stillasbyggingen (Dysthe, 2001).

Dette er noe jeg kjenner meg godt igjen i fra egen praksishverdag, hvor jeg i løpet av en arbeidsdag møter på en rekke både negative og positive hendelser. Men i likhet med alle intervjudeltagerne mine, så gjør jeg et valg om å gi liten eller ingen respons på det jeg tenker er negativt og ikke vil bidra til å gi elevene noe mestringsfølelse av å gjøre. Istedenfor velger jeg å dra frem det som eleven gjør bra eller som er med på å bidra til at han eller hun opplever det å få til noe. Vi vet fra tidligere forskning at de handlingene som elevene blir gitt oppmerksomhet for, det være seg positiv eller negativ, har en tendens til å gjenta seg (Ogden, 2022). Over tid kan dette gjøre at den eleven som opplever å bli fortalt hva som blir gjort bra, vil kunne begynne å få større tro på egen mestring, øke egen innsats og få en bedre utholdenhet for å gjennomføre arbeidsoppgaver med et positivt resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen, så finner vi igjen ordet mestring og hva som er tenkt at skal ligge til grunn for hva eleven skal kunne mestre og på hvilket plan (NOU 2015:8, 2015). Fra et samfunnsperspektiv vil det å gi eleven mestringsfølelse i skolesammenheng, kunne overføres til det å oppleve mestring i livet på andre plan. Det være seg mestring av mellommenneskelige relasjoner eller dette som handler om å finne sin identitet (NOU 2015:8 s.9, 2015).

## 6.6 Anerkjennelse

Det er i hovedsak to sider av anerkjennelse som går igjen i de svarene som jeg fikk i intervjuene. Det er å anerkjenne elevens faglighet og anerkjenne elevens personlighet. Vi vet fra tidligere forskning at anerkjennelse er viktig for elevenes motivasjon til læring og virker som en forsterker i relasjonsbygging (Tveit et al., 2012). Når lærerne sier at de legger stor vekt på det å anerkjenne elevene på flere plan, så vil dette være helt i tråd med positiv relasjonsbygging. Den siden av anerkjennelse som handler om det mellommenneskelige og elevens personlighet, kan vi se på i lys av blant annet Honneth sine perspektiver på anerkjennelse (Honneth, 2008).

Det er i min oppfatning at de lærerne som jeg har intervjuet virkelig bryr seg om det å være ærlig ovenfor eleven og behandle alle med likeverd og respekt. Som det pekes på av forskere, så handler lærerens anerkjennelse av elevene om det å vise genuin respekt for elevenes opplevelser (Drugli, 2012; Honneth, 2008). Dette er noe som ikke kan lates, men må være reelt og ekte, hvis ikke vil elevene avsløre dette med engang og dermed kunne bidra negativt for relasjonsbyggingen til elevene. Dette var det flere av lærerne som jeg intervjuet ga uttrykk for og fortalte at var noe de anså som viktig for å bli godt kjent med elevene sine og lage gode relasjoner til dem. Det at lærerne tar det på alvor når elevene kommer med historier eller forteller om hendelser som ikke alltid er positive, sammenfaller med det å vise respekt for elevene (Honneth, 2008).

Anerkjennelse innebærer en gjensidighet mellom lærerens anerkjennelse av elevene og elevens anerkjennelse av læreren (Drugli & Nordahl, 2013; Honneth, 2008). Så selv om læreren velger å anerkjenne eleven for de handlinger og den oppførsel som vises, så kan læreren oppleve at eleven ikke anerkjenner læreren. Dette vil kunne by på utfordringer i undervisningssammenheng, men også når det skal bygges gode relasjoner. Ser vi på dette fra et sosiokulturelt perspektiv hvor det handle rom å bli sett og hørt (Dysthe & Igland, 2001), vil det kreve en god del av den læreren som opplever å ikke bli anerkjent av elevene. På den måten at å ikke bli anerkjent for den jobben du gjør, vil kunne oppleves som en motarbeidelse eller at det man gjør ikke blir satt pris på.

Når lærerne skal gi elevene anerkjennelse for det som gjøres faglig, krever det at læreren selv har en viss grad av kompetanse for det faget som eleven undervises i. Dersom læreren ikke har tilstrekkelig innsikt eller kunnskap om det fagfeltet som han eller hun underviser i, vil

eleven lett gjennomskue dette og kunne føre til opplevd manglende seriøsitet hos læreren (Drugli & Nordahl, 2013). Min erfaring med å anerkjenne eleven for det praktiske arbeidet de gjør, ligger mye i det å være trygg selv i det du skal lære bort. Jeg vil sammenligne det med å være i den øvre delen av ferdighetsnivået beskrevet av Dreyfus & Dreyfus, hvor man kan se på seg selv som en ekspert på det man underviser i (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Men det er en stor utfordring for oss som lærere å være ekspert i alt man underviser i, når det er 17 forskjellige Vg2 linjer videre fra Vg1 teknologi og industrifag. Men samtidig er det formelle krav til hva man skal kunne, basert på hvilket fagbrev man har. I tillegg forventes det at en lærer på yrkesfag holder seg faglig oppdatert, slik det pekes på i forskning om kompetanseutviklingen av yrkesfaglærere (Aamodt et al., 2016). Som nevnt tidligere i oppgaven under mestring og motivasjon, så kan man knytte anerkjennelse oppimot dette temaet i lys av at elevene holder på med en identitetsdannelse. De er midt i ungdomstiden og det er mye som handler om ikke faglige tema. Men vi vet at anerkjennelse er viktig for en del av denne identitetsdannelsene, på en måte der elevene trenger å bli anerkjent for å finne sin plass i felleskapet og bli fortrolig med hvem de er og sin egen identitet (Honneth, 2008). Dette kan jeg knytte opp mot flere av de svarene jeg fikk av intervjudeltageren, hvor det jobbes for å akseptere elevene der de er i livet når vi møter dem på skolen. Lærerne i denne oppgaven jobber i tråd med teorien til Honneth om identitetsdannelse, hvor de da bruker sin relasjonskompetanse til å anerkjenne elevene sine som en del av det å bygge de gode relasjonene (Honneth, 2008).

### 6.7 Skolens praksis

Slik det kommer frem i intervjuene så er det en bred likhet i det å ha bli-kjent øvelser de første skoledagene og at skolen legger til rette for at lærerne kan bruke tiden i starten av året slik som det selv ønskes. Dette gir en stor grad av frihet hos lærerne til hva og hvordan det jobbes mot det å bygge relasjoner til elevene. Denne måten å praktisere relasjonsbygging på som skolene legger til rette for, er i tråd med loven om ansvar skolen har, knyttet opp mot det sosiale miljøet og det mellommenneskelige (Opplæringslova, 1998). Min erfaring fra egen praksis er at en arbeidsgiver som legger til rette for å kunne praktisere det som en engasjert og motivert lærer tenker, er positivt for å bli kjent med elevene og er med på å bygge de gode relasjonene. Dette er svært positivt og samsvarer med at skolen skal støtte elevens identitetsutvikling og ta ansvar for de mellommenneskelige relasjonene og det psykososiale miljøet på skolen (Opplæringslova, 1998).

På en annen siden er det risiko for at dersom en lærer ikke er engasjert og ikke så opptatt av det relasjonelle, så kan dette gjøre at relasjonsbyggingen ikke blir best mulig. Skolehverdagen er hektisk og dagene går fort, så dette kan bidra til at det ikke fanges opp før lang ut i skoleåret og det er da mye vanskeligere å starte bygge de gode relasjonene. I tillegg til at noen kan oppleve at det å få så stor grad av frihet, gir en opplevelse av å være overlatt til seg selv. Dette kan lede til en følelse av ensomhet eller liten grad av et kollegiale og et felleskap. Slik som en av lærerne sa i intervjuet, der han opplevde at det å være lærer kan være en ensom jobb. Så når vi vet at det er forskning som peker på viktigheten av det å etablere og opprettholde gode relasjoner, er det ikke positivt for relasjonsbyggingen at noen føler de er ensom på jobb (Spurkeland & Lysebo, 2016).

### 6.8 Drøfting på tvers av funn

En fellesnevner i funnene mine er at det aller meste som handler om hvordan kontaktlæreren bygger gode relasjoner til elevene sine på yrkesfag, er individuelt og er sammensatt av flere faktorer. Det kan sees på med mange innfallsvinkler og med fokus på forskjellige områder. Blant annet et trygt og godt læringsmiljø, relasjoner mellom elev-elev, lærer-elev, lærer-lærer, klassemiljø og utøving av klasseledelse (Hvidsten et al., 2020). Jeg har sett en klar forbindelse mellom alle disse områdene og finner det sammenfallende at alle er opptatt av å møte den enkelte elev på et faglignivå, men også med tanke på det psykososiale. Jeg har selv erfaring med bruk av startsamtaler ved skolestart som et virkemiddel for å bli kjent med elevene og møte de der de er, slik at jeg kan legge til rette for at den enkelte elev føler seg trygg på skolen og i klassen (Brandtzæg et al., 2016, s.16). Det at alle lærerne jeg snakket med bruker startsamtale som virkemiddel for å kartlegge elevens tidligere erfaringer og opplevelse av skolesystemet, ser jeg på som en god måte etablere kontakt med elevene på. Det å få et innblikk i elevens verden på denne måten, opplever jeg vil være med å bidra til at læreren kan stille mer forberedt i møte med elever. Jo mer jeg som lærer vet om elevene, jo mer har jeg å spille på når jeg skal bygge gode relasjoner. Når vi vet viktigheten av det å få bygget gode relasjoner til elevene så er dette noe som bidrar til en økt sjanse for å kunne oppnå dette (Hvidsten et al., 2020). En annen forbindelse jeg har funnet mellom disse temaene er at det å opptre eller fremstå som positiv, er noe som går igjen hos alle lærerne når de jobber med de relasjonsbygging. Det at en lærer fremstår som positiv kan bidra til at elevene lettere blir motivert, som igjen vil kunne gjøre at elevene opplever mestring. Grunnene til at elevene vil ha lettere for å bli motivert av en blid og positiv lærer, kan sees i lys av det at vi veldig ofte speiler den eller de vi prater med (Morrow, 1935). Av egenerfaring syntes jeg det er mye

lettere å få blide elever til å gjennomføre det undervisningsopplegget jeg har planlagt enn elever som har en negativ holdning, er fraværende eller likegyldig. Dette vil kunne føre til at de motiverte elevene opplever mestring i det de gjør og når de da mestrer oppgaver for eksempel i verkstedet, så vil dette bidra til at elevene føler seg tryggere i verkstedet. Når dette gjentar seg, så erfarer elevene at det å være på verksted å jobbe med oppgaver vil føre til at de lærer seg nye ting (Dewey, 2005). Det å få elevene på verkstedet gjør at vi kan holde på med mengdetrening, som igjen gjør at de erfarer at de lærer av det de gjør og de blir trygger både faglig, men også tryggere i klassefelleskapet fordi at faren for å gjøre feil og stikke seg ut minsker med faglig trygghet. Lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at å jobbe med å legge vekt på det som er positivt fremfor å gi respons på det negative, er en bevist handling for å bygge positive relasjoner til elevene.

## 7. Avslutning og veien videre

Helt til sist i oppgaven vil jeg komme med en oppsummering av hva jeg har fått ut av å jobbe med dette prosjektet, sammen med utfordringer jeg har møtt på underveis og muligheter jeg ser for meg på veien videre med arbeid på feltet.

Det er slik at det i forskning belyses sider av en sak eller et fenomen, som bidrar til at man sitter igjen med en dypere innsikt eller mer kunnskap om et felt som man ikke hadde like mye innsikt i og kunnskap om tidligere. I min situasjon har arbeidet med denne oppgaven gitt meg mye av nettopp dette. Jeg vil si at jeg sitter igjen med en opplevelse av økt kunnskap, knyttet til hvordan lærere på yrkesfag kan møte sine elever på en slik måte at det fremmer de gode relasjonene. Min føreroppfattelse i starten av prosjektet var at det i mindre grad enn det jeg har fått inntrykk av nå, var fokus på det å jobbe med relasjonsbygging i ordinær videregående yrkesskole. Det at den enkelte lærer er opptatt av å møte elevene der de er og gjøre de individuelle tilpasningene, så langt det lar seg praktisk gjennomføre, ser jeg som på en veldig positiv retting å gå. Dette gir meg en økt indre drivkraft til å ville fortsette å jobbe med det viktige arbeidet relasjonsbygging er og sette søkelyset på viktigheten av relasjonskompetansen til lærerne. Jeg ser for meg at det er mange spennende innfallsvinkler til dette temaet og det kan bidra til mye spennende fremtidig arbeid innenfor feltet.

Noen av de utfordringene jeg har møtt på i mitt arbeid med masteroppgaven handler om det å få tak i intervjudeltagere til prosjektet. Etter to lange år med pandemi og den brå omstillingen til digitalskolehverdag, viste seg å gjøre det utfordrende å finne lærer som ville delta i forskningsprosjekt. De tilbakemeldingene jeg fikk når jeg sendte ut forespørsler om deltagelse i prosjektet, var at lærerne var overarbeidet og slitne på grunn av dette som gikk på omstilling av arbeidshverdagen. Så dessverre gikk det bort en del tid i denne prosessen med å finne deltagere.

Når jeg satte i gang arbeidet med prosjektet fikk jeg inntrykk av at det var mye interessant forskning på relasjonskompetansen til lærerne på barne- og ungdomsskoletrinnet, men det var vanskeligere å finne samme type forskning blant videregående skoler. Etter hvert som jeg fikk gjennomført intervjuene og startet med analysen av datamaterialet så opplevde jeg at det var mye fellestrekk og mye generelt ved det å bygge relasjoner. Men noe som kanskje var litt overraskende var at mye av det som gjøres på videregående skoler ikke nødvendigvis var så kontrollstyrt. Det at den enkelte lærer er mye overlatt til seg selv i arbeidet med den viktigste



biten av skoleåret, var for meg litt overraskende. Her er elevene prisgitt at de får en engasjert, oppdatert og positiv lærer med stor grad av relasjonskompetanse for å få lagt dette grunnlaget til de gode relasjonene. En annen oppfattelse jeg sitter igjen med, er at det kan se ut til at på yrkesfag i videregående skole er det flere lærere som legger stor vekt på å bruke sine respektive yrkesrettete arenaer som relasjonsbygging. Dette er noe jeg kan kjenne igjen fra egen praksis der jeg spiller mye på bruken av det faglige i arbeid med å få relasjoner til elevene ved skolestart og gjennom skoleåret. Dette tror jeg kan belyses med en rekke spennende problemstillinger, knyttet opp mot viktigheten og effekten av det å bruke verkstedet og faget som relasjonsbygging i yrkesfag. Her ligger det mye spennende forskning å venter.

Når jeg nå er kommet i slutfasen av prosjektet har jeg noen synspunkter på hva jeg mener det bør jobbes mer med innenfor dette området. Noe av det jeg undres over er hvorfor det ikke legges vekt på relasjonskompetanse og viktigheten av dette i praktisk-pedagogisk utdanning og i yrkesfaglærer utdanningen. Når jeg har jobbet med dette prosjektet har jeg tenkt flere ganger at det burde være synligjøres for lærerstudenter viktigheten av dette som handler om relasjonsbygging og hva det vil si å ha en relasjonskompetanse. Jeg mener at dersom jeg hadde blitt introdusert for mye av den teorien og den forskningen som jeg nå har lest i arbeidet med denne oppgaven, ville gjort meg mer bevist på viktigheten av det å se ting i sammenheng når du skal være lærer. Dette ville gitt meg viktige knagger å henge ting på i arbeidet med å være lærer og kanskje det kunne gjort at jeg i møte med læreryrket hadde noen ting i verktøykassen min som jeg kunne bruke i møte med de første elevene.

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra : hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforl.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016, s.16). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016, s.31). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. ed.). Hans Reitzel.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighedstilegnelse: Fra begynder til ekspert. In I. Knud (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 423-436). Samfundslitteratur.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. In (pp. 69-102). Fagbokforl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Dysthe, O., & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. In D. Olga (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 73-90). Abstrakt forl.
- Faksvåg-Fleines, L. (2010). "Vår relasjon påvirker min motivasjon" [Masteroppgave]. UNIVERSITETET I OSLO. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31301/MasteroppgavenxsomxPDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet : læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1458/841976.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. *Forlaget Skolepsykologi*, 14. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2018/Frostad-Mjaavatn-fra-ungdomsskolen.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B., Benton, C. M., Jahr, M.-C., Siegel, D. J., Brandtzæg, I., & Torsteinson, S. (2017). *Trygge barn : hvordan trygghets sirkelen for foreldre kan bidra til å fremme barns tilknytning, emosjonelle motstandskraft og frihet til å utforske*. Gyldendal akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Trans.). Pax.
- Hvidsten, B. I. B., Kuginyte-Arlauskiene, I., & Söderlund, G. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. opl. ed.). Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2000, s.170). Læring : aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (2. opl. ed.). Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Abstrakt.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærlyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Gyldendal akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015, s.95). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Gyldendal akademisk.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61.  
[https://www.researchgate.net/publication/283749466\\_The\\_Key\\_to\\_Classroom\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management)
- Morrow, G. R. (1935). Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. In (Vol. 44, pp. 587-589): Longmans, Green, and Co.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. 112. <https://www.regjeringen.no/>
- NOU 2015:8 s.9. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. 112.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. ed.). Gyldendal.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (1998).  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S., & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghets sirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- RVTS. *Hjernen og kroppen*. <https://traumebehandling.no/forsta/hjernen-og-kroppen/>
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. ed.). Fagbokforl.

- Schmid, E. (2021). Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2, 44-60. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Sivesind, K., Nordenbo, S. E., & Norge, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. opl. ed.). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O., & Pedlex. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring, Andel elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2018). *Hva er fellesskap* (Vol. 63). Universitetsforl.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Vangen, C. (2017). *Lærer- elev relasjonen i videregående skole, Kjernerelasjonen i skolens virksomhet*. UiT. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11976/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vestland Fylkeskommune. (2023, 23.februar). *Visjon og verdier for Vestland fylkeskommune*. Vestland Fylkeskommune. <https://www.vestlandfylke.no/om-oss/fylkeskommunen/verdi-visjon-og-samfunnsoppdrag/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wayman, J. C. (2002). The Utility of Educational Resilience for Studying Degree Attainment in School Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95-3, 167-178. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220670209596587>

Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B., & Røsdal, T. (2016).  
Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere. *Nordisk institutt for studier av innovasjon,  
forskning og utdanning (NIFU)*, 64. [https://nifu.brage.unit.no/nifu-  
xmlui/bitstream/handle/11250/2385214/NIFUrapport2016-  
6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2385214/NIFUrapport2016-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – NSD godkjenning



### Vurdering

**Referansenummer**

242239

**Prosjektittel**

Masteroppgave i Yrkespedagogikk - Lærereens relasjonskompetanse i den videregående skole

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglererutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jan Staalhane, jan.staalhane@oslomet.no, tlf: 92207378

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Truls Takvam, truls.takvam@gmail.com, tlf: 92323262

**Prosjektperiode**

13.12.2021 - 01.06.2023

**Vurdering (1)**

09.03.2022 - Vurdert

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

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

-Personvern tjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:  
-lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen  
-formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål  
-dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet  
-lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personvern tjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådfore dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvern tjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Problemstilling:**

### ***Hvordan bruker kontaktlæreren sin relasjonskompetanse i klasserommet?***

De seks områdene som jeg vil intervjuere dere om er:

***Trygghet – Tillit – Tilhørighet – Motivasjon – Mestring – Anerkjennelse***

#### - **Trygghet**

Hva er det du gjør for at elevene skal føle seg trygge på skolen?

##### **Aktuelle stikkord**

- Skolestart
- Utrygge elever

#### - **Tilhørighet**

På hvilken måte legger du til rette for at elevene skal føle tilhørighet i klassen og på skolen?

##### **Aktuelle stikkord**

- Tilhørighet i klassefelleskap
- For de som føler seg utenfor

#### - **Motivasjon**

Hva gjør du for å skape motivasjon hos elevene i løpet av en skoledag?

##### **Aktuelle stikkord**

- Situasjonsbestemt
- Relevans i arbeidsoppgaver
- Forutsigbarhet
- Indre\Ytre motivasjon



- **Mestring** Hva gjør du for at elevene skal få oppleve mestring i løpet av en skoledag? **Aktuelle stikkord**
  - Faglig
  - Sosialt
  
- **Tillit**

Hvordan viser du tillit ovenfor elevene, og på hvilken måte tror du dette spiller inn på elevenes skolehverdag?

**Aktuelle stikkord**

  - Faglige aspekter (i praktiske situasjoner)
  - Menneskelige aspekter (i samtale)
  
- **Anerkjennelse**

Hvordan anerkjenner du elevene dine?

**Aktuelle stikkord**

  - Akseptere ulike meninger
  - Kroppsspråk og holdninger
  
- **Tanker og refleksjoner rundt skolens praksis.**

Hvordan jobber dere på deres skole med relasjonsbygging i lærerteamet, oppimot mot klassene?

**Aktuelle stikkord**

  - Arenaer for dialog og drøfting
  - Relasjonsbygging ved skolestart og gjennom skoleåret
  
- **Oppsummering**

Er det noe du ønsker å utdype rundt det vi har snakket om?

## Vedlegg 3 – Forespørsel skoler

### FORESPØRSEL SOM GJELDER DELTAKELSE I INTERVJU OM RELASJONSKOMPETANSE.

#### Beskrivelse av prosjektet.

Jeg er student ved Oslo MET i og i denne forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave rundt temaet relasjonskompetanse og da med hovedtyngde på lærer-elev relasjon. Jeg er veldig opptatt av hva lærerne gjør i egen praksis og deres refleksjoner rundt dette. Ønsket mitt er å få innblikk i hva lærere legger i begreper som omhandler relasjonskompetanse og hva de gjør for å danne grunnlaget for gode elev-lærer relasjoner. Denne elev-lærer-relasjonen anser jeg som en sentral del av kjernen i skolers virksomhet og jeg har definert begrepet relasjonskompetanse med bakgrunn i Spurkeland og Ogden sin definisjon:

*«En rekke med ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som man har i verktøykassen og bruker for å etablerer og utvikle relasjoner mellom mennesker. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er svært avgjørende i alle former for undervisning og læring, noe som sammenfaller med både tidligere og nyere forskning (Ogden, 2009; Spurkeland, 2012)».*

For å forske på dette så ønsker jeg å intervju kontaktlærere som har jobbet i minimum 3-5 år på yrkesfag i den videregående skolen. Det er forventet at intervjuet vil ta ca. 1 time. Jeg håper at du er positiv til å delta. Jeg vil understreke at jeg, i dette prosjektet, utelukkende er ute etter å få frem lærerens erfaringer og synspunkter. Enkeltpersoners ytringer vil derfor kun bli gjengitt, men dette vil naturligvis være anonymt.

## Vedlegg 4 – Samtykkeskjema

### Frivillig deltagelse og anonymitet.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og alle deltagere kan når som helst trekke seg fra deltakelse, uten å oppgi grunn og dataen vil da ikke bli med videre. Intervjudeltagerne vil få tilsendt i forkant av intervjuet, en intervjuguide med introduksjon og spørsmålene til forskningsprosjektet. Alt av materiale vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt og er sendt inn for godkjenning av NSD. Det vil derfor ikke være mulig å spore tilbake til deltakere. Alle opplysninger blir behandlet basert på deltagerens samtykke. Jeg ønsker å ta lydopptak av samtalene/intervjuene og vil i tillegg ta notater underveis. Etter at samtalene/intervjuene er transkribert, vil de bli slettet. Øvrig datamateriale vil bli lagret inntil prosjektet avsluttes høsten 2023.

### Dine rettigheter:

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

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

OsloMet ved Jan Stålhane på e-post ([jan.staalhane@oslomet.no](mailto:jan.staalhane@oslomet.no)) eller telefon: 922 07 378, og Truls Takvam på e-post ([truls.takvam@gmail.com](mailto:truls.takvam@gmail.com)) eller telefon: 923 23 262.

OsloMet sitt personvernombud Ingrid S. Jacobsen og kan kontaktes på epost ([personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)) eller telefon: 67 23 55 34

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Mvh Truls Takvam, masterstudent i yrkespedagogikk og kontaktlærer